

Yohana Taise Hoffmann

**LICENCIATURA MATEMÁTICA EAD - UFSC: singularidades e
a relação com o saber relativos à permanência dos estudantes**

Trabalho de Conclusão de Curso em
Ciências Sociais, Centro de Filosofia e
Ciências Humanas da Universidade
Federal de Santa Catarina, para
obtenção do título de Licenciada em
Ciências Sociais. Orientador: Prof. Dr.
Antonio Alberto Brunetta

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Hoffmann, Yohana Taise

LICENCIATURA MATEMÁTICA EAD - UFSC: :
singularidades e a relação com o saber relativos à
permanência dos estudantes / Yohana Taise Hoffmann
; orientador, Antonio Alberto Brunetta, 2017.
105 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências
Sociais, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Licenciatura Matemática.
3. Ensino a Distância. 4. Relação com o saber. 5.
Permanência. I. Brunetta, Antonio Alberto. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
Ciências Sociais. III. Título.

Yohana Taise Hoffmann

LICENCIATURA MATEMÁTICA EAD - UFSC: singularidades e a relação com o saber relativos à permanência dos estudantes

Este Trabalho de Conclusão de curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 22 de janeiro de 2018.

Prof. Tiago Bahia Losso, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Antonio Alberto Brunetta, Dr.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Eduardo Vilar Bonaldi, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Treicy Giovanella da Silveira, Ms^a.
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

À minha família que sempre esteve ao meu lado me incentivando, meus pais Rui e Eli, meu irmão Yuri, e meu amigo peludo Zakí, são os pilares que me sustentam.

Ao meu companheiro, Luiz Ricardo Nakamura, que vivencia diariamente todos os momentos para a realização da pesquisa, estando ao meu lado nas noites longas, nos finais de semana em casa estudando. É ele quem me dá força, e com seu carinho e companheirismo, as preocupações se tornam ínfimas.

Ao Prof. Antonio Alberto Brunetta pela orientação, apoio e confiança no trabalho, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos.

Aos membros da banca examinadora, professor Eduardo Vilar Bonaldi e Treicy Giovanella da Silveira, pela disponibilidade de participar e pelas contribuições.

Ao Coordenador do Curso de Licenciatura Matemática na modalidade a distância da UFSC, Prof. Márcio Rodolfo Fernandes, sempre acessível para a pesquisa e para com os dados do curso.

Aos alunos do Curso de Licenciatura Matemática na modalidade a distância da UFSC que responderam o questionário, viabilizando a realização da presente pesquisa.

Somos multideterminados por todas as nossas
experiências sociais.

(Bernard Lahire)

RESUMO

O presente trabalho buscou responder quais são as singularidades e a relação com o saber entre os estudantes que permanecem no Curso de Licenciatura Matemática Ensino a Distância (EaD), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foi aplicado um questionário estruturado em três blocos: perfil, investimento escolar e avaliação sobre o curso e vida acadêmica. Ademais, foi realizada uma entrevista com o Coordenador do Curso para saber a respeito da estrutura e funcionamento do mesmo. Os referenciais teóricos que subsidiaram a pesquisa foram as contribuições de Bourdieu (2003; 2007) na análise macro-sociológica a respeito dos capitais (social, econômico e cultural) e de *habitus*, as contribuições de Lahire (1997) para uma sociologia da educação em uma escala individual, observando as singularidades dos alunos e Charlot (2005) para identificar a relação dos alunos com o saber matemático. Observamos que a escolha do curso foi realizada pelo interesse na área de exatas; em relação à modalidade de EaD, a escolha se deu pela flexibilidade de horários; e o fator que mais influenciou na permanência dos alunos no Curso, frente às diversas dificuldades, foi a qualidade do mesmo.

Palavras-chave: Licenciatura Matemática. Ensino a Distância. Relação com o saber. Permanência.

ABSTRACT

This work aimed to answer which are the singularities and the relationship with knowledge among students who persist in the Mathematics Distance Learning (EaD, in portuguese) Course, from the Federal University of Santa Catarina. A three block structured questionnaire was applied: profile, school investment and evaluation of the course and academic life. Further, it was conducted an interview with the course coordinator in order to learn the course's structure and operation. The theoretical references that contributed to this research were: Bourdieu (2003; 2007) on the macro-sociological analysis of capitals (social, economical and cultural) and *habitus*, Lahire (1997) for an individual scale on the sociology of education taking into account the singularities of each student and Charlot (2005) in order to identify the relationship between students and the mathematical knowledge. We observed that the course choice was based on the interest in exact sciences; regarding EaD modality, the choice occurred due to the flexibility of schedules; and the factor which most motivated the permanence of the students in the Course, even with all obstacles, was its high quality.

Keywords: Mathematics Degree. Distance Learning. Relationship with Knowledge. Permanence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Síntese do funcionamento do Sistema UAB	41
Figura 2: Linha do tempo de fatos que sintetizam a criação e o desenvolvimento do Curso	47
Figura 3: Mapa de Santa Catarina com os polos da 1ª e 2ª Edição UAB	48

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Alunos regulares - razão pela escolha do curso	70
Gráfico 2: Alunos formados - razão pela escolha do curso	70
Gráfico 3: Polos – (a) Espaços comuns, (b) Secretaria, (c) Biblioteca..	74
Gráfico 4: Polo – (a) Salas de aula, (b) Sala de informática	75
Gráfico 5: Polo – (a) Segurança no Polo, (b) Segurança no trajeto.....	75
Gráfico 6: Alunos regulares - razão pela permanência no curso	76
Gráfico 7: Alunos formados- razão pela permanência no curso	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matriculados em 2013.2 e 2017.1	23
Quadro 2: Alunos Regulares em 2017	26
Quadro 3: Cursos ofertados pela UFSC, Sistema UAB	42
Quadro 4: Fluxo de estudantes por edição UAB de acordo com a quantidade de candidatos, ingressos, desistências, abandonos e egressos no Curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância...	48
Quadro 5: Alunos formados 1ª Edição UAB.....	49
Quadro 6: Alunos formados 2ª Edição UAB.....	49
Quadro 7: Síntese perfil dos Alunos Regulares.....	62
Quadro 8: Síntese perfil dos Alunos Formados.....	62

LISTA DE SIGLAS

AF1: Aluna Formada 1
AF2: Aluno Formado 2
AF3: Aluna Formada 3
AF4: Aluno Formado 4
AF5: Aluno Formado 5
AF6: Aluna Formada 6
AR1: Aluno Regular 1
AR2: Aluno Regular 2
AR3: Aluno Regular 3
AR4: Aluno Regular 4
AR5: Aluna Regular 5
CEAD: Centro de Educação Aberta e Continuada a Distância
CED: Centro de Ciências da Educação
CEDERJ: Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CIER: Centro Internacional de Estudos Regulares
CNBB: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
EaD: Ensino a Distância
FEPLAM: Fundação Padre Landell de Moura
Fundação CECIERJ: Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro
FUNTEVE: Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa
IBAM: Instituto Brasileiro de Administração Municipal
IES: Instituições de Ensino Superior
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPE: Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IUB: Instituto Universal Brasileiro
Lantec: Laboratório de Novas Tecnologias
LED: Laboratório de Ensino a Distância
MEC: Ministério da Educação
PET: Programa Especial de Treinamento
PRONTEL: Programa Nacional de Tele-Educação
SACI: Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SEED: Secretaria de Educação a Distância
SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI: Serviço Nacional da Indústria
SESC: Serviço Social do Comércio
TICs: Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB: Universidade Aberta do Brasil

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UnB: Universidade de Brasília

UNIREDE: Rede de Educação Superior a Distância

UNIVIMA: Universidade Virtual do Estado do Maranhão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	29
CAPÍTULO 2: ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL	35
2.1 História do EaD no Brasil	35
2.2 Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)	39
2.3 Licenciatura Matemática UFSC - EAD	44
CAPÍTULO 3: FATORES QUE INFLUENCIAM A PERMANÊNCIA NO CURSO.....	53
3.1 Singularidades dos alunos regulares e formados no Curso de Licenciatura Matemática EaD	53
3.2 Investimentos e influências durante a trajetória escolar	63
3.3 Aspectos singulares para a realização do curso.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE A: Questionário alunos regulares.....	90
APÊNDICE B: Questionário alunos formados.....	96
APÊNDICE C: Roteiro de entrevista com Coordenador do Curso	102
ANEXO: Relatório Curso de Licenciatura Matemática EaD UFSC, baixo número de formados	103

INTRODUÇÃO

A experiência como bolsista na secretaria do Curso de Licenciatura Matemática na modalidade de ensino a distância (EaD), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), despertou o interesse em realizar um estudo para compreender a evasão e a permanência no curso. Em particular, os ingressos em 2013.2 é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Matriculados em 2013.2 e 2017.1

Polo	Regularmente Matriculados		Evadidos %
	1ª fase (2013.2)	8ª fase (2017.1)	
Araranguá	22	03	86%
Braço do Norte	25	03	88%
Indaial	20	02	90%
Praia Grande	19	00	100%
Total	86	08	

Autora: Yohana Taise Hoffmann

Fonte: Geração de Relatórios de Alunos - CAGR UFSC

Como pode ser visto no Quadro 1, observamos um elevado número de alunos evadidos, na primeira fase ingressaram 86 alunos, sendo que na penúltima fase do curso haviam apenas oito alunos. Há diversos estudos que apontam quais são as causas e fatores da evasão tanto em cursos presenciais como a distância. Segundo Rozar (2015)¹ a partir dos estudos da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (SESu/MEC, 1997) as principais causas de evasão são:

Fatores externos às instituições

- relativos ao mercado de trabalho;
- relacionados ao reconhecimento social da carreira escolhida;
- afetos à qualidade da escola de primeiro e no segundo grau;
- vinculados a conjunturas econômicas específicas;

¹ Dissertação a respeito dos fatores que influenciam a evasão, em específico no Curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), defendida no ano de 2015 pelo Programa de Pós-graduação em Administração Universitária da (UFSC). A autora teve como objetivo analisar os principais fatores que influenciam na evasão do referido curso, como resultado apontou serem fatores individuais do estudante, como a carga horária de trabalho e a inflexibilidade do horário do trabalho, não conseguindo equilibrar o tempo entre trabalho e estudo. Referenciamos o trabalho de Rozar (2015) em relação às causas e fatores relacionados à evasão.

- relacionados à desvalorização da profissão, por exemplo, o “caso” das Licenciaturas;
- vinculados a dificuldades financeiras do estudante;
- relacionados às dificuldades de atualizar-se a universidade frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade;
- relacionados a ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação.

Fatores referentes a características individuais do estudante

- relativos à habilidades de estudo;
- relacionados à personalidade;
- decorrentes da formação escolar anterior;
- vinculados à escolha precoce da profissão;
- relacionados a dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária;
- decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho;
- decorrentes do desencanto ou da desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção;
- decorrentes de dificuldades na relação ensino aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas;
- decorrentes da desinformação a respeito da natureza dos cursos;
- decorrentes da descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular.

Fatores internos às instituições

- peculiares a questões acadêmicas; currículos desatualizados, alongados; rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso;
- relacionados a questões didático-pedagógicas: por exemplo, critérios impróprios de avaliação do desempenho discente;
- relacionados à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente;
- vinculados à ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, Monitoria, programas PET (Programa Especial de Treinamento), etc.;

- decorrentes da cultura institucional de desvalorização da docência na graduação;
- decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação: laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc.;
- inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades (ROZAR, 2015, p. 54-55).

No curso de Licenciatura em Matemática EaD da UFSC, os fatores que causam a evasão, tanto internos e externos à instituição quanto referentes às características individuais dos estudantes, são semelhantes, como aponta o *Relatório de autoavaliação do Curso de Licenciatura em Matemática – EaD*² (UFSC, 2016).

De forma geral, tanto estudantes quanto egressos apresentaram interesse em realizar um curso a distância devido à flexibilidade de horários e ao deslocamento facilitado. A maior parte deles relatou ter vivenciado dificuldades de permanência no Curso. Essas dificuldades estão relacionadas ao estudo autônomo, conciliar a quantidade de conteúdo com o tempo disponível para se dedicar ao Curso, nível de exigência do Curso e problemas relacionados aos vídeos (como dificuldade para acessar, fazer downloads e necessidade de maior quantidade de vídeos). Também é possível observar nos relatos, principalmente dos estudantes, uma comparação com o ensino presencial no sentido de, na EaD, não se sentirem suficientemente acompanhados

² “Este relatório apresenta a sistematização dos resultados do processo de autoavaliação do Curso de Licenciatura em Matemática ofertado na modalidade de educação a distância (EaD) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O Curso faz parte do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) do Ministério da Educação (MEC), que visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País, com vistas à ampliação da taxa de escolarização brasileira e com ênfase na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica (FLORIANÓPOLIS, 2016). O processo de autoavaliação foi conduzido pela equipe do Núcleo de Avaliação do Laboratório de Novas Tecnologias (Lantec) do Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC” (UFSC, 2016, p. 09). Referenciamos o Relatório (UFSC, 2016) em relação ao curso de Licenciatura Matemática EaD.

pela equipe pedagógica na resolução de dúvidas quanto aos conteúdos (UFSC, 2016, p. 60).

O Relatório de autoavaliação (UFSC, 2016) apresenta alguns fatores de interesse dos estudantes regulares e dos egressos por optarem pelo Curso de Licenciatura em Matemática EaD da UFSC: flexibilidade de horário para os estudos; facilidade em relação ao deslocamento (seja por ser menos frequente, ou por ser mais próximo da sua cidade); condições financeiras e credibilidade e qualidade da instituição.

A pesquisa realizada pela equipe do Núcleo de Avaliação do Lantec (UFSC, 2016) foi baseada na percepção dos seguintes participantes: Coordenador de Curso, dois participantes; Coordenador de Polo, oito participantes; Professor, três participantes; Tutor UFSC, cinco participantes; Tutor Polo, cinco participantes; Estudantes - Geral (refere-se a todos os estudantes matriculados no Curso), nove participantes; Estudantes - Disciplinas (refere-se a grupos de estudantes matriculados nas disciplinas que estavam sendo ofertadas durante a realização da autoavaliação do Curso), quatro participantes; Egressos (refere-se a estudantes que se formaram no Curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância da UFSC), seis participantes.

Atualmente, o Curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância da UFSC, possui cinco polos com alunos regulares (Quadro 2).

Quadro 2: Alunos Regulares em 2017

Quadro 2.1. Fases Regulares em 2017				
Polo	Nº Alunos	Entrada	Forma de Ingresso	Fase e Edição
Araranguá	01	2009.2	Concurso vestibular	9ª Fase 2ª Edição UAB
	03	2013.2		
	01	2015.1	Retorno graduado	
	01	2015.1	Retorno abandono para mesmo curso	
	02	2016.2		
Braço do Norte	03	2013.2	Concurso vestibular	
	01	2015.2	Transferência interna	
	01	2016.1	Retorno abandono para outro curso	
Indaial	01	2009.2	Concurso vestibular	
	02	2013.2		
Canelinha	49	2017.1	Concurso vestibular	1ª Fase
Laguna	48			3ª Edição UAB
Total de Alunos: 113				

Autora: Yohana Taise Hoffmann

Fonte: Geração de Relatórios de Alunos - CAGR UFSC

Frente aos dados preliminares expostos, interessa a esta pesquisa responder a seguinte questão: **Quais são as singularidades e a relação com o saber entre os estudantes que permanecem no Curso de Licenciatura Matemática EaD, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)?**

Para compreender as singularidades e a relação com o saber entre os estudantes que permanecem no curso, iremos nos basear nos estudos de Bourdieu (2003; 2007), Charlot (2005) e Lahire (1997). Quando olhamos para os casos particulares, podemos nos dar conta que são muito heterogêneos dentro da sua individualidade, justamente porque nossas experiências sociais são heterogêneas, essas experiências moldam muito nossas práticas sociais e os princípios que orientam a nossa prática em cada contexto.

Tem-se como objetivo geral da pesquisa compreender as singularidades e a relação com o saber, relativos à permanência dos estudantes no Curso de Licenciatura em Matemática EaD da UFSC, frente ao elevado número de evadidos.

Para atender tal objetivo, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar as singularidades e a relação com o saber dos estudantes regularmente matriculados e formados;
- b) Caracterizar as singularidades que influenciam na permanência dos alunos no Curso a partir da perspectiva de seu Coordenador;
- c) Reconstruir a rede de interdependências familiares, as condições econômicas, sociais e culturais para a permanência dos alunos no Curso.

Elaboramos um questionário com perguntas fechadas e abertas, distribuídos em três blocos: perfil, investimento escolar, e avaliação sobre o curso e vida acadêmica. O questionário passou por um pré-teste com uma aluna formada no curso de licenciatura em Física EaD da UFSC, e por um ex-aluno do próprio curso, o qual realizou transferência para o curso presencial. Após esse processo, o questionário foi enviado em formato de texto *Word* para o endereço eletrônico dos alunos regulares³ e formados⁴, o qual foram realizadas várias tentativas até obter retorno.

³ O Questionário aplicado aos estudantes regulares está no Apêndice A.

⁴ O Questionário aplicado aos estudantes formados está no Apêndice B.

O público que havíamos selecionado para a pesquisa inicialmente eram os alunos matriculados que iniciaram o curso no ano e semestre 2013.2, nos três polos, Araranguá, Braço do Norte e Indaial. No entanto, quando fomos aplicar o questionário, o retorno dos questionários respondidos foi mínimo, então ampliamos a todos os alunos regulares, exceto os alunos que iniciaram no ano e semestre de 2017.1. Contudo, ainda assim o retorno dos questionários referentes aos 16 alunos regulares continuava sendo pouco, então ampliamos para os 48 alunos formados. Obtivemos o retorno de cinco alunos regulares e seis alunos formados. Para auxiliar a identificar as características singulares que influenciam na permanência dos alunos no Curso realizamos uma Entrevista semi estruturada com o Coordenador do Curso⁵.

A estrutura do trabalho se dá em três capítulos, o primeiro é o referencial teórico que nos guia durante a análise e que nos apoiamos para as discussões. O segundo capítulo inicia com o histórico do EaD no Brasil, em seguida apresentamos o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) no qual o Curso de Licenciatura Matemática na modalidade a distância da UFSC faz parte, buscamos contextualizar o cenário no qual o curso está inserido. No capítulo três estão os resultados dos questionários aplicados, no primeiro momento descrevemos os personagens que constituem o curso, suas particularidades, em seguida apresentamos os investimentos e influências que tiveram durante a trajetória escolar, por último são os aspectos singulares para a realização do curso, buscando responder a pergunta de pesquisa.

⁵ O roteiro da entrevista com o Coordenador do Curso está no Apêndice C.

CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O objeto de estudo é a permanência dos alunos regularmente matriculados e formados, no Curso de Licenciatura Matemática na modalidade de EaD da UFSC. Para fazer esse estudo, a fundamentação teórica são as orientações dentro da sociologia da educação, pelos autores Bourdieu (2003; 2007), Charlot (2005) e Lahire (1997), analisando os casos particulares para compreender o todo, ou seja:

[...] Deslocando o olhar para os casos particulares, ou, melhor ainda, para a singularidade evidente de qualquer caso a partir do momento em que se consideram as coisas no detalhe, o sociológico mostra aquilo que os modelos teóricos fundados no conhecimento estatístico e na linguagem das variáveis ignoravam ou pressupunham: as práticas e as formas de relações sociais que conduzem ao processo de “fracasso” ou de “sucesso” (LAHIRE, 1997, p. 32).

No caso da nossa pesquisa, são as práticas e as formas de relações sociais que conduzem ao processo de “permanência” ou de “evasão”. “[...] Dessa forma, nunca devemos esquecer que estamos diante de seres sociais concretos que entram em relações de interdependência específicas, e não “variáveis” ou “fatores” que agem na realidade social” (LAHIRE, 1997, p. 33).

Segundo Charlot (2005) “em primeiro lugar, é a relação com a linguagem, com a cultura, com o saber que estabelece vínculo entre o sistema escolar e a estrutura das relações de classe” (p. 38). São os condicionantes mais abstratos, por exemplo, o socioeconômico, as relações de classe, condicionantes macrosociológicos que dizem respeito aos grandes grupos sociais, que podem ser interligados na questão da permanência e das trajetórias educacionais como um todo. Porém essa análise sozinha dá uma visão incompleta, “Bourdieu resolve o problema de uma forma muito mais sólida através dos conceitos de *habitus* e de capital cultural (bases da “relação com a cultura”)” (CHARLOT, 2005, p.39, grifo do autor).

O *capital* é qualquer coisa que alguma pessoa possui que vai garantir algum tipo de privilégio, não sendo somente dinheiro ou coisas que o dinheiro dá acesso, ou seja, o capital econômico. “[...] As condições econômicas de existência são condições necessárias, mas seguramente não suficientes” (LAHIRE, 1997, p. 24).

Bourdieu considera três tipos de capitais: econômico, social e cultural, na concepção de capital social destacam-se os elementos constitutivos, os benefícios obtidos pelos indivíduos mediante sua participação em grupos ou redes sociais e as formas de reprodução deste tipo de capital (CAZELLI, 2005; BOURDIEU, 2007).

Os dois elementos que constituem o capital social são as redes de relações sociais, que permitem aos indivíduos terem acesso aos recursos dos membros do grupo ou da rede. As relações estabelecidas entre os indivíduos pertencentes a um determinado grupo não advêm apenas do compartilhamento de relações objetivas ou do mesmo espaço econômico e social, mas se fundem, também, nas trocas materiais e simbólicas, cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade. São estas redes sociais (família, clube, escola etc.) as que dão ao indivíduo o sentimento de pertencimento a um determinado grupo (CAZELLI, 2005; BOURDIEU, 2007).

O segundo elemento é a quantidade e a qualidade de recursos do grupo, ou seja, o volume de capital social de um agente individual depende tanto da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar como do volume das diferentes formas de capital (econômico, cultural ou simbólico) que é propriedade exclusiva de cada um dos agentes e ao qual o indivíduo está ligado. Nessa perspectiva, destaca-se a importância do capital social para as diversas frações de classe, pelas possibilidades que sua participação em determinados grupos ou redes sociais lhes abrem (CAZELLI, 2005; BOURDIEU, 2007).

A noção de capital cultural surge da necessidade de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais, podendo existir sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. No estado incorporado, dá-se sob a forma de disposições duráveis do organismo, tendo como principais elementos constitutivos os gostos, o domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o mundo escolar. A acumulação desta forma de capital cultural demanda que sua incorporação seja feita mediante um trabalho de inculcação e assimilação. Este trabalho exige tempo e deve ser realizado pessoalmente pelo agente (CAZELLI, 2005; BOURDIEU, 2007).

O capital cultural no seu estado incorporado constitui, assim, o componente do investimento familiar que atua de forma mais marcante na definição do futuro escolar dos descendentes, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta trazida de casa

(herança familiar) facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, funcionando como uma ponte entre o mundo da família e o da escola (CAZELLI, 2005; BOURDIEU, 2007).

Portanto, o “investimento pedagógico pode tomar formas mais ou menos rigorosas e sistemáticas, mas pode, sobretudo, operar-se segundo modalidades mais ou menos adequadas, para atingir o objetivo visado” (LAHIRE, 1997, p.29). Há diferentes cenários possíveis através do investimento familiar.

No estado objetivado, o capital cultural existe sob a forma de bens culturais, tais como esculturas, pinturas, livros etc. Para possuir os bens econômicos na sua materialidade é necessário ter simplesmente capital econômico, o que se evidencia na compra de livros, por exemplo. Todavia, para apropriar-se simbolicamente destes bens é necessário possuir os instrumentos desta apropriação e os códigos necessários para decifrá-los, ou seja, é necessário possuir capital cultural no estado incorporado. No estado institucionalizado, o capital cultural materializa-se por meio dos diplomas escolares (CAZELLI, 2005; BOURDIEU, 2007).

[...] Em suma, não se pode contar apenas com uma análise da sociedade em termos de posições sociais, é preciso analisar também as atividades que os indivíduos desenvolvem nela para conquistar, para manter, para “transmitir” essas posições e é preciso considerar também outras perspectivas do que simplesmente a de sua posição social (CHARLOT, 2005, p. 40).

Por isso, em nosso questionário aos alunos regularmente matriculados e formados no Curso de Licenciatura Matemática na modalidade de EaD da UFSC colocamos aspectos que refletem o “capital cultural” do aluno, porém:

[...] O indivíduo não se define somente por sua posição social ou pela de seus pais; ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente ou inconsciente) ao mundo, aos outros e a si mesmo. Em resumo, é um sujeito indissociavelmente social e singular. E é como tal que se deve estudar sua relação com o saber (CHARLOT, 2005, p. 40).

Bourdieu, também cunha um conceito muito importante, que é o de *habitus*, “é um conjunto de disposições psíquicas socialmente construídas que funciona como matriz das representações e das práticas do indivíduo” (CHARLOT, 2005, p. 39). Então, eu tenho uma origem social e absorvo das minhas experiências sociais, um conjunto de disposições para agir, por exemplo, algumas pessoas estão dispostas a se vestir de uma certa maneira, enquanto outras se vestem de maneiras diferentes, eu posso estar mais disposto a consumir certos tipos de mercadoria, enquanto outras pessoas as outras mercadorias. Essas disposições são adquiridas por conta, segundo Bourdieu, nas famílias pelo acúmulo de experiências de sucesso e de fracasso. E são, portanto essas experiências acumuladas, que vão produzir esse *habitus*, e esse *habitus* que vai moldar sem determinar de uma maneira muito mecânica as ações práticas desses sujeitos (CAZELLI, 2005; BOURDIEU, 2007).

[...] Pode-se sustentar, evidentemente, a hipótese de uma variabilidade do *habitus* que reflita a complexidade do social, mas não se pode mais, então, parar em uma análise em termos puramente de categorias socioprofissionais, tornar-se obrigatório levar em conta a história dos indivíduos (CHARLOT, 2005, p. 40, grifo do autor).

Nesse sentido, Charlot (2005) e Lahire (1997), avançam nos estudos da sociologia da educação, apresentam uma sociologia em escala individual, enquanto Bourdieu (2003; 2007) ao nível macro-sociológico. Lahire (1997) argumenta que, embora Bourdieu (2003; 2007) define e emprega a ideia de *habitus*, ela permanece uma categoria macro-sociológica, ou seja, uma categoria que descreve bem os comportamentos de grandes grupos sociais (tais como classes sociais), mas que tende a malograr na escala individual. Se, ao nível macro-sociológico, há uma relação entre classes dominantes e cultura dominante, a mesma não se verifica tão nitidamente à escala individual.

Assim verificaremos **Quais são as singularidades e a relação com o saber entre os estudantes que permanecem no Curso de Licenciatura Matemática EaD, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)?** Recorreremos às teorizações de Bourdieu (2003; 2007) mais frequentemente quando estivermos analisando as dimensões macro-sociológicas da permanência, às contribuições de Lahire (1997) para observarmos as singularidades dos indivíduos e Charlot (2005) para identificar a relação dos alunos com o saber matemático.

Lahire (1997) pretende explicar sociologicamente porque as pessoas individualmente são tão diferentes.

Quando queremos compreender “singularidades”, “casos particulares” (mas não necessariamente exemplares), parece que somos fatalmente obrigados a abandonar o plano da reflexão macrosociológica fundada nos dados estatísticos para navegar nas águas da descrição etnográfica, monográfica (LAHIRE, 1997, p.14).

Ou seja, quando olhamos para os indivíduos, podemos nos dar conta que são muito heterogêneos dentro da sua individualidade, justamente porque nossas experiências sociais são heterogêneas e essas experiências moldam muito nossas práticas sociais e os princípios que orientam a nossa prática em cada contexto. A estratégia de Lahire (1997) foi observar um indivíduo em contextos diferentes, para quebrar essa tendência, na sociologia mais tradicional de estabelecer um quadro coerente dessas práticas individuais.

A nosso ver, só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constitui seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem “reagir” quando “funcionam” em formas escolares de relações sociais (LAHIRE, 1997, p.19).

As ponderações de Lahire (1997) sobre a trajetória escolar de crianças, consideramos também pertinentes para explicar a realidade dos estudantes do Curso de Licenciatura Matemática na modalidade de EaD da UFSC. A partir das análises individuais observa-se a distância das estatísticas generalizantes, sendo importante pensar a prática institucional educacional em virtude dessa diferença de chance real de permanecer no Curso. Portanto, é importante pensar quais são os condicionantes que estão no nível individual e, para isso, pretende-se dialogar com Lahire (1997). Outro nível que pode-se observar é o institucional, no qual podemos tirar algumas reflexões sobre as implicações práticas, sobre as mudanças das nossas práticas de ensino e práticas institucionais, ou seja, para a pesquisa é em que medida a experiência desses estudantes com o Curso, a relação com a instituição, que é condicionante para a sua permanência.

CAPÍTULO 2: ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Neste capítulo apresentamos o histórico do EaD no Brasil, em seguida o Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), no qual podemos observar um avanço na utilização de recursos da tecnologia da informação com o advento da internet, oportunizando para brasileiros de diversas regiões o acesso ao ensino superior gratuito. Finalizando o capítulo apresentamos o Curso de Licenciatura matemática na modalidade de EaD da UFSC, o qual faz parte do Sistema UAB e está em sua 3ª Edição.

2.1 História do EaD no Brasil

No Brasil as primeiras experiências em EaD datam do início do século XX, ficando provavelmente sem registros. Segue abaixo a cronologia dos acontecimentos que marcaram a história da EaD no nosso país (MAIA & MATTAR, 2007; VIANNEY, 2003). No início do século XX as rádios e jornais ofertavam os cursos por correspondência, em 1904 o *Jornal do Brasil* oferece a profissionalização para datilógrafo por correspondência. Em 1923 o grupo liderado por Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto cria a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que oferecia cursos de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia. Em 1934 Edgard Roquette-Pinto instala a Rádio-Escola Municipal no Rio de Janeiro, os estudantes tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas, e também era utilizada correspondência para contato com estudantes. A Radio-Escola foi doada ao Ministério da Educação e Saúde em 1936 (MAIA & MATTAR, 2007; VIANNEY, 2003).

No ano de 1939 surge o Instituto Monitor em São Paulo, o primeiro Instituto Brasileiro a oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes à distância por correspondência. Em 1941 tem a criação do Instituto Universal Brasileiro (IUB), segundo a oferecer também cursos profissionalizantes sistematicamente. Juntaram-se ao Instituto Monitor e ao IUB outras organizações similares, que foram responsáveis pelo atendimento de milhões de alunos em cursos abertos de iniciação profissionalizante à distância. Ainda em 1941, surge a primeira Universidade do Ar, que durou até 1944, em que os alunos estudavam por meio de apostilas. Em 1947 surge a Nova Universidade do Ar, patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas.

A experiência durou até 1961, entretanto a experiência do SENAC com a EaD continua até hoje (MAIA & MATTAR, 2007; VIANNEY, 2003).

A Diocese de Natal no Rio Grande do Norte cria algumas escolas radiofônicas em 1959. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Governo Federal utilizam-se inicialmente de um sistema rádio educativo para a democratização do acesso à educação, promovendo o letramento de jovens e adultos em 1960 (MAIA & MATTAR, 2007; VIANNEY, 2003).

A partir dos anos de 1960 a Televisão começa a ganhar espaço, tem a criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FUNTEVE) no Rio de Janeiro; a Fundação Padre Anchieta, atual TV Cultura, mantida pelo Governo do Estado de São Paulo, atividades educativas e culturais através do rádio e televisão; a Fundação Padre Landell de Moura (FEPLAM) no Rio Grande do Sul, criou seu núcleo de Educação a Distância com metodologia de ensino por correspondência e via rádio; o Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM), ensino por correspondência para atender demandas de funcionários de prefeituras municipais; o Projeto SACI (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares) concebido experimentalmente, iniciativa do INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais), o início das atividades educacionais ocorreram em 1972 e foi encerrado em 1976 registrando mais de mil programas de TV e rádio realizados; e os Cursos Guanabara de Ensino – RJ, oferta de cursos profissionalizantes, ensino por correspondência 1960 (MAIA & MATTAR, 2007; VIANNEY, 2003).

Em 1968 tem a criação do Dom Bosco Escolas Reunidas, que ofertam cursos profissionalizantes por correspondência. Em 1969 a TV Cultura lança o primeiro telecurso. O Ministério da Educação (MEC) emite a Portaria 408 de 1970 que dava obrigatoriedade para emissoras de rádio e TV apresentarem uma programação educativa, Horário Nacional Educativo. No mesmo ano surge o Projeto Minerva, um convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta, cuja meta era a utilização do rádio para a educação e a inclusão social de adultos. O projeto foi mantido até o início da década de 1980. Ainda em 1970 inicia-se a oferta de cursos à distância pelo Ministério da Fazenda (MAIA & MATTAR, 2007; VIANNEY, 2003).

Na década de 1970 a televisão ganha espaço na transmissão de programas educativos. Em 1971 o MEC cria o PRONTEL – Programa Nacional de Tele-Educação, MEC. Em 1974 são iniciados os cursos das antigas 5ª à 8ª séries (atuais 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), com

material televisivo, impresso e monitores na TVE Ceará. No ano de 1976 é criado o Sistema Nacional de Teleducção, apoio do SENAC, com cursos através de material instrucional. Em 1977 tem-se a criação da Fundação Roberto Marinho com programas de EaD para 1º e 2º graus, utilizando livros, vídeos e transmissão por TV, denominado Telecurso 2000 (MAIA & MATTAR, 2007; VIANNEY, 2003).

A Universidade de Brasília (UnB), pioneira no uso da EaD no ensino superior no Brasil, cria cursos veiculados por jornais e revistas nos anos 1980. Em 1989 é transformado no Centro de Educação Aberta e Continuada a Distância (CEAD). No ano de 1981 é fundado o Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER) do Colégio Anglo-Americano que oferecia Ensino Fundamental e Médio à distância. O SENAC em 1983, desenvolve uma série de programas radiofônicos sobre orientação profissional na área de comércio e serviços, denominada “Abrindo Caminhos” (MAIA & MATTAR, 2007; VIANNEY, 2003).

O programa “Jornal da Educação – Edição do Professor”, concebido e produzido pela Fundação Roquete-Pinto tem início em 1991. No ano de 1995 muda o nome para “Um salto para o Futuro” e é incorporado à TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do MEC), sendo um programa para a formação continuada e aperfeiçoamento de professores, principalmente do ensino fundamental e alunos dos cursos de magistério (MAIA & MATTAR, 2007; VIANNEY, 2003).

Em 1992 é criada a Universidade Aberta de Brasília, acontecimento bastante importante na EaD do nosso país. O SENAC em 1995, cria o Centro Nacional de Educação a Distância. No mesmo ano também a Secretaria Municipal de Educação do RJ cria a MultiRio que ministra cursos do 6º ao 9º ano, através de programas televisivos e material impresso (MAIA & MATTAR, 2007; VIANNEY, 2003).

Em 1996 o MEC cria a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, visando uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira. É neste ano que a educação a distância surge oficialmente no Brasil, sendo as bases legais para essa modalidade de educação, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, embora somente regulamentada em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005) que revogou os Decretos nº 2.494 de 10/02/98, e nº 2.561 de 27/04/98, com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4.361 de 2004

(PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO^a, 2011). Extinta no ano de 2011, o último relatório de gestão da SEED foi referente ao ano de 2010⁶.

Ainda no ano de 1996 acontece a primeira experiência brasileira no uso de videoconferência na educação, a UFSC oferece pós-graduação a distância à funcionários do Grupo Siemens em Curitiba. No ano de 1997 a UFSC oferece mestrado em Logística, primeiro mestrado à distância por sistema de videoconferência multiponto do mundo. E lança o ambiente LED (Laboratório de Ensino a Distância) de aprendizagem por internet. Em 1998, o Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC e o Serviço Nacional da Indústria (SENAI), com o ambiente LED oferecem o curso de especialização via internet: Gestão de Instituições de Ensino Técnico. A UFSC, o LED e a Secretaria de Educação a Distância – SC, no mesmo ano, oferecem o programa de educação continuada para mais de 40 mil professores da rede estadual (MAIA & MATTAR, 2007; VIANNEY, 2003).

Em 1999 inicia-se o credenciamento das Instituições de Ensino Superior (IES) para EaD pelo MEC, seguindo a regulamentação do Decreto 2.494, fevereiro de 1998, e a Portaria MEC 301, abril do mesmo ano. As atividades por EaD da UnB oficializam-se com o nome Universidade Virtual, com a utilização crescente da mídia internet. No ano de 2000 é formado a Rede de Educação Superior a Distância (UNIREDE) consórcio que reúne as IES federais e estaduais do Brasil. No mesmo ano é criado o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), em 2002 o Cederj é incorporado a Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ) (MAIA & MATTAR, 2007; VIANNEY, 2003).

Nos anos 2000 vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EaD, foram implantados pelo MEC, entre eles o Pró-Letramento e as Mídias na Educação. Estas ações conflagram na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) (MAIA & MATTAR, 2007; VIANNEY, 2003).

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para ‘o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de

⁶ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/30000-uncategorised/20667-secretarias-extintas-relatorios-de-gestao>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

cursos e programas de educação superior no País'. Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apóia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação.

[...] propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada (PORTAL UAB, 2016).

As experiências brasileiras nessa modalidade de educação, governamentais e privadas, foram muitas e representaram, nas últimas décadas, a mobilização de grandes contingentes de recursos. Porém, embora avanços importantes tenham acontecido nos últimos anos, ainda há um caminho a percorrer para que a EaD possa ocupar um espaço de destaque no meio educacional (MAIA & MATTAR, 2007; VIANNEY, 2003).

2.2 Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)

No ano de 2006, o MEC implanta o UAB, que articula as IES, os governos estaduais e municipais, para atender diversas regiões do país no qual o ensino superior gratuito não havia alcançado.

Já nos atuais tempos de capitalismo transnacional, nos quais a chamada especialização flexível (Sennett, 2004, p. 53) exige mudanças no processo educacional/formativo, de tal modo que capacitem o trabalhador a adquirir habilidades necessárias para acompanhar a velocidade das inovações tecnológicas, recrudescem, concomitantemente, a preocupação dos governos que representam países de um baixo índice de estudantes universitários formados, tal como no caso do Brasil. É neste contexto que se insere o escopo do governo brasileiro de criar o programa Universidade Aberta do Brasil e os cursos de

formação universitária a distância, tais como os cursos de pedagogia e de administração (ZUIN, 2006, p. 936).

Atualmente o Sistema UAB possui 107 IES ativas, realizando formação em 720 polos entre as regiões centro-oeste (60 polos), nordeste (225 polos), norte (78 polos), sudeste (214 polos) e sul (143 polos), totalizando 973 cursos ativos, desde aperfeiçoamento, área básica de ingresso, bacharelado, doutorado, especialização, extensão, licenciatura, mestrado, sequencial de complementos de estudo e tecnólogo⁷.

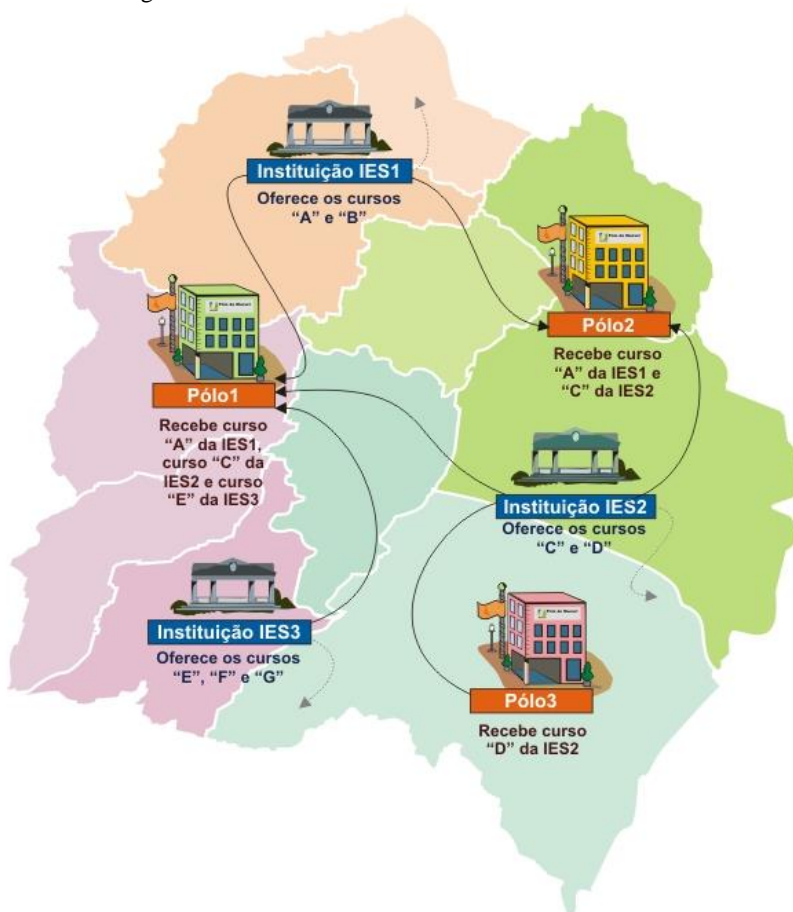
Os pólos de apoio podem ser identificados, portanto, como elementos cruciais para o desenvolvimento do processo educacional/formativo a distância. Nos locais escolhidos como pólos, os estudantes dos cursos superiores a distância terão acesso a bibliotecas, serão atendidos pelos tutores, assistirão às aulas e terão à sua disposição um laboratório de informática com recursos tecnológicos, tal com o uso da Internet, que lhes possibilitarão estudar os módulos dos respectivos cursos na forma de artigos e apostilas *on line*, por exemplo. Além de tais recursos, os pólos também terão salas para a secretaria acadêmica, para a coordenação do pólo, para os tutores, uma sala de professores e reuniões, uma sala de aula presencial típica e uma sala de videoconferência (ZUIN, 2006, p. 943).

A Figura 1 sintetiza essa rede de funcionamento, entre IES e Polos.

⁷ Informações disponíveis em:

<<https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/paginas/acesso-publico/polo/consulta.xhtml?cid=1>> Acesso em: 15 jun. 2017.

Figura 1: Síntese do funcionamento do Sistema UAB



Fonte: PORTAL CAPES, 2016⁸

Uma tendência, observada nos programas de EaD do MEC são as atividades presenciais, como uma estratégia de conseguir melhor rendimento, e uma tentativa de diminuir a evasão, com o auxílio das tecnologias de informação e comunicação (TICs). Como aponta Zuin (2006):

⁸ Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7837&>> Acesso em: 15 jun. 2017.

[...] Não por acaso, os programas de educação a distância que obtiveram resultados positivos foram aqueles que tiveram êxito de aproximar, presencialmente, os agentes educacionais por meio das mediações técnicas (ZUIN, 2006, p. 949).

A formação de professores nos cursos de pedagogia e licenciaturas em geral não podem desconhecer o uso das TICs, como afirma Maria Luiza Belloni:

A perspectiva de formação de professores exige esta reflexão sobre como integrar as TICs à educação como caminho para pensar como formar os professores enquanto futuros usuários ativos e críticos bem como os professores conceptores de materiais para a aprendizagem aberta e a distância (2006, p.77).

Na UFSC o Sistema UAB já ofertou 15 cursos, entre os níveis de bacharelado, licenciatura e especialização (Quadro 3).

Quadro 3: Cursos ofertados pela UFSC, Sistema UAB

Cursos de Bacharelado	Início	Fim	Polo	Status Acadêmico
ADMINISTRAÇÃO	01/02/2008	01/12/2012	15	Concluída
	01/03/2011	01/03/2015	9	Concluída
	01/07/2013	01/01/2018	5	Ativa
	01/08/2014	01/02/2019	6	Ativa
	01/05/2017	01/10/2021	5	Ativa
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	01/02/2008	01/06/2012	14	Concluída
	01/08/2009	01/12/2013	4	Concluída
	01/03/2011	01/03/2015	7	Concluída
	01/07/2013	01/12/2017	9	Ativa
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	01/02/2008	01/06/2012	11	Concluída
	01/08/2009	01/12/2013	2	Concluída
	01/03/2011	01/09/2015	2	Concluída
	01/07/2013	01/01/2018	6	Ativa
	01/03/2013	01/09/2014	6	Concluída
Cursos de Licenciatura	Início	Fim	Polo	Status Acadêmico
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	01/02/2008	01/12/2012	1	Concluída
	01/08/2009	01/12/2013	4	Concluída
	01/07/2013	01/01/2018	2	Ativa

Cursos de Licenciatura	Início	Fim	Polo	Status Acadêmico
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	01/05/2017	01/10/2021	4	Ativa
FILOSOFIA	01/02/2008	01/12/2011	3	Concluída
	01/03/2012	01/03/2016	5	Concluída
	01/05/2017	01/04/2021	4	Ativa
FÍSICA	01/08/2009	01/06/2014	6	Concluída
	01/07/2013	01/07/2018	2	Ativa
	01/05/2017	01/04/2022	4	Ativa
LETRAS ESPANHOL	01/02/2008	01/12/2011	5	Concluída
	01/03/2011	01/03/2015	5	Concluída
	01/07/2013	01/07/2017	5	Ativa
LETRAS INGLÊS	01/08/2009	01/06/2013	5	Concluída
LETRAS PORTUGUÊS	01/02/2008	01/12/2011	6	Concluída
	01/03/2011	01/09/2015	7	Concluída
	01/05/2017	01/10/2021	7	Ativa
MATEMÁTICA	01/08/2009	01/07/2013	8	Concluída
	01/07/2013	01/01/2018	4	Ativa
	01/05/2017	01/04/2021	2	Ativa
Cursos de Especialização	Início	Fim	Polo	Status Acadêmico
CONTROLE DA GESTÃO PÚBLICA	01/03/2008	01/07/2009	4	Concluída
	01/08/2009	01/12/2010	4	Concluída
	01/03/2013	01/09/2014	6	Concluída
	01/08/2009	01/06/2011	6	Concluída
	01/03/2013	01/09/2014	6	Concluída
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MATEMÁTICA	01/08/2009	01/12/2010	10	Concluída
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA TRADUÇÃO LITERÁRIA	01/02/2008	01/08/2009	3	Concluída
GESTÃO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES	01/08/2009	01/12/2010	4	Concluída
	01/07/2013	01/03/2015	4	Concluída
	01/05/2017	01/10/2019	4	A ser iniciada
LINGUAGENS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	01/05/2017	01/04/2019	5	Ativa

A seguir apresentamos o curso de Licenciatura Matemática na modalidade de EaD da UFSC.

2.3 Licenciatura Matemática UFSC - EAD

A UFSC iniciou a oferta do curso de Licenciatura em Matemática na modalidade de EaD, no ano de 2005, no Programa PROLICEN, atual Pró-Licenciatura:

O programa oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. O Pró-Licenciatura ocorre em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes. O objetivo é melhorar a qualidade de ensino na educação básica por meio de formação inicial consistente e contextualizada do professor em sua área de atuação. O programa toma como ponto de partida a ação do professor na escola em que desenvolve seu trabalho, de forma que sua experiência do dia a dia sirva de instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica. Para participar, as secretarias estaduais e municipais devem aderir ao programa. O professor interessado precisa estar em exercício há pelo menos um ano, sem habilitação legal exigida para o exercício da função (licenciatura). A formação é gratuita e os professores selecionados pelas instituições de ensino superior para ingresso no curso recebem bolsa de estudos (PORTAL MEC, Pró-Licenciatura).⁹

A UFSC trabalhou em dois estados, no estado do Maranhão em parceria com a Universidade Virtual do Estado do Maranhão (UNIVIMA) onde a oferta foi realizada em 2005, em 11 polos (Açailândia, Barra do Corda, Brejo, Caxias, Codó, Imperatriz, Pedreiras, Pinheiro, Porto Franco, Santa Inês e São Luis). E no estado de Santa Catarina no primeiro semestre de 2006 a oferta atingiu seis polos (Araranguá, Criciúma, Lages, Laguna, Tubarão e Turvo) e no segundo semestre do mesmo ano mais seis polos (Braço do Norte, Canoinhas,

⁹Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-licenciatura>> Acesso em: 15 jun. 2017.

Chapécó, Joinville, Palhoça e Pouso Redondo). Neste curso foram elaborados e disponibilizados livros-didáticos para todos os estudantes. Ao fim do Programa PROLICEN, o Curso de Licenciatura em Matemática na modalidade de EaD aderiu o Sistema UAB.

A partir do segundo semestre de 2009 o curso de Licenciatura em Matemática na modalidade de EaD da UFSC, possui polos localizados apenas no estado de Santa Catarina, nesta a oferta foram nove (Canoinhas, Criciúma, Indaial, Itapema, Joinville, Lages, Pouso Redondo, Treze Tílias e Tubarão) que fazem parte do Sistema UAB. A matriz curricular e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) estão disponíveis na própria página do curso: <https://ead.ufsc.br/matematica/>.

O curso está estruturado em nove períodos, totalizando quatro anos e meio, sendo cada disciplina acompanhada por um material impresso e tendo a plataforma da disciplina no ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Ademais, duas viagens aos polos, bem como, no mínimo, duas videoconferências são realizadas pelo professor da disciplina.

A necessidade do encontro presencial desvela aquela privação que foi distinguida anteriormente e que, na verdade, pode ser identificada como a força que impulsiona os indivíduos a desenvolver a tecnologia que os capacite a se aproximar de modo efetivo. (...) Se esta observação estiver correta, os tutores presenciais não podem ser identificados e se identificar como recursos, mas sim como profissionais que têm um papel decisivo no processo educacional/formativo a distância (ZUIN, 2006, p. 950).

Cada disciplina do curso contou com dois professores UFSC, um tutor a distância (UFSC), e em cada polo havia um tutor presencial para dar suporte ao estudante. Para esta edição o material didático que é disponibilizado aos alunos foi reeditado.

O **professor** do Curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância pode atuar também na modalidade presencial e deve ser indicado pelo seu departamento. De acordo com o PPC, este profissional possui as seguintes responsabilidades: construção de material didático, participação na escolha dos tutores, realização dos encontros presenciais da disciplina e planejamento e desenvolvimento do plano de ensino (UFSC, 2016, p. 30, grifo do autor).

O tutor tanto UFSC quanto polo, atuam na mediação entre professores, alunos e instituição. Ele auxilia no processo de ensino-aprendizagem, esclarecendo dúvidas dos conteúdos e motivando-os. O tutor polo possui um contato presencial com os alunos nos encontros obrigatórios no polo e em horários que podem ser estabelecidos para sanar dúvidas. O tutor UFSC recebe orientação direta do professor da disciplina, orienta e supervisiona os trabalhos relacionados à disciplina. Seu contato é a partir das TICs, no caso do curso essa mediação se dá pelo ambiente virtual de ensino e aprendizagem (UFSC, 2016).

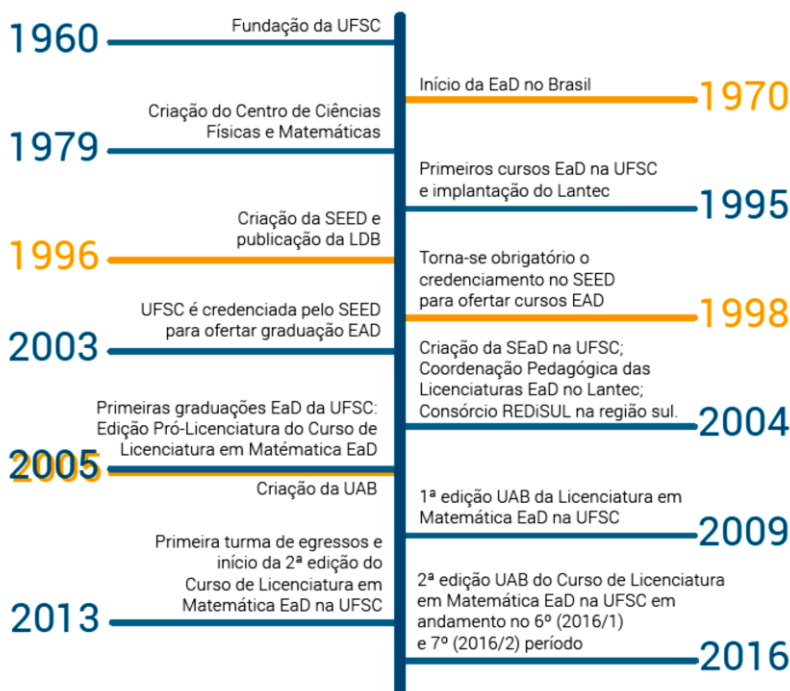
O **licenciando** do curso de Matemática da modalidade à distância possui como deveres participar de encontros presenciais obrigatórios e de seminários integradores realizados no polo. Ele deverá ir até o polo para: receber orientações sobre os conteúdos das disciplinas com o tutor, participar em trabalhos em grupos e utilizar biblioteca e AVEA, caso não possua estes equipamentos no seu local de trabalho ou em casa (UFSC, 2005). O licenciando também deve possuir desempenho acadêmico dentro das especificações do regulamento do Curso (UFSC, 2016, p.30, grifo do autor).

No segundo semestre de 2013 foi reofertado o curso no âmbito do Sistema UAB. A forma de ingresso foi por meio de processo seletivo, vestibular UFSC, cuja edição possuiu quatro polos (Araranguá, Braço do Norte, Indaial e Praia Grande). Na 2ª Edição do curso, cada disciplina conta com um professor UFSC, um tutor a distância (UFSC), e em cada polo há um tutor presencial para dar suporte ao estudante.

Um dos grandes desafios em relação ao ensino a distância é o de fornecer condições para que os professores ausentes se tornem presentes. Não se pode ser ingênuo a ponto de se acreditar que a presença física do professor garanta por si só o ensino de boa qualidade, haja vista o fato de prevalecer, em muitas ocasiões presenciais, o denominado pacto da mediocridade, no qual o professor finge que ensina e os alunos fingem que aprendem (ZUIN, 2006, p. 948).

A Figura 2, apresenta o panorama geral dos acontecimentos que contribuíram para a criação e o desenvolvimento do curso.

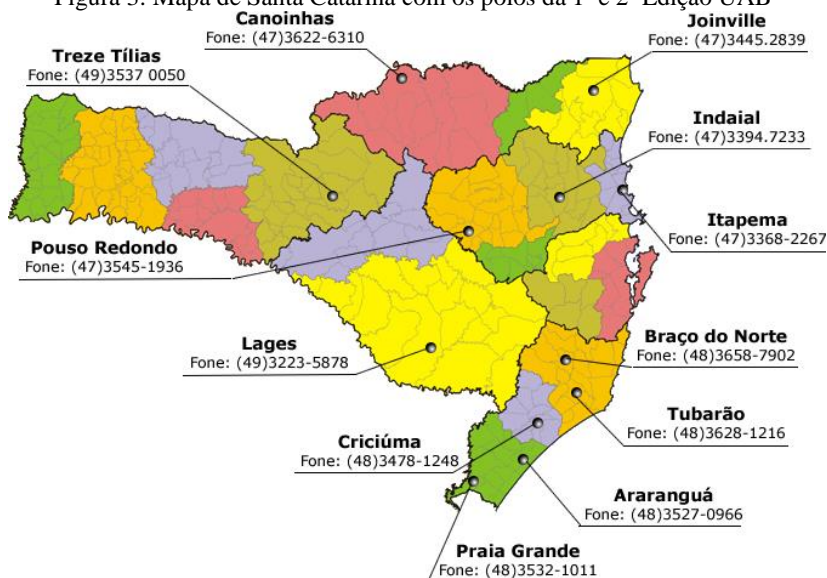
Figura 2: Linha do tempo de fatos que sintetizam a criação e o desenvolvimento do Curso



Fonte: UFSC, 2016, p. 12

O mapa do estado de Santa Catarina com os polos que o curso ofertou é disponibilizado na Figura 3.

Figura 3: Mapa de Santa Catarina com os polos da 1ª e 2ª Edição UAB



FONTES: PORTAL DO CURSO LICENCIATURA MATEMÁTICA EAD
<https://ead.ufsc.br/matematica/polos-presenciais/>

O Quadro 4 apresenta o fluxo de estudantes por edição do Sistema UAB:

Quadro 4: Fluxo de estudantes por edição UAB de acordo com a quantidade de candidatos, ingressos, desistências, abandonos e egressos no Curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância.

	1ª ed. UAB 2009/2 (440 vagas)	2ª ed. UAB 2013/2 (140 vagas)	Total
Candidatos	669	199	868
Ingressos	410	110	520
<i>Abandonos</i>	105	68	173
<i>Desistentes</i>	272	7	279
<i>Egressos</i>	23	2	25

Fonte: UFSC, 2016, p. 26

A primeira edição formou 36 alunos no ano e semestre de 2013.2, sendo 24 alunos do sexo feminino (67%) e 12 do sexo masculino (33%), o polo que mais formou alunos foi o de Itapema (Quadro 5).

Quadro 5: Alunos formados 1ª Edição UAB

Polo	Ingressantes	Formados	%
Criciúma	56	6	17%
Indaial	42	2	5%
Itapema	60	11	31%
Joinville	53	1	3%
Pouso Redondo	30	2	6%
Treze Tílias	53	7	19%
Tubarão	47	7	19%
TOTAL	341	36	

A segunda edição, referente aos ingressantes no ano e semestre de 2013.2 possui 16 alunos regulares, dez referentes ao sexo masculino (62%) e seis alunos do sexo feminino (38%). No entanto como podemos observar no Quadro 2, há alunos que ingressaram no ano e semestre de 2009.2 e retornos de graduandos. Os alunos regulares, durante a realização da pesquisa se encontravam na nona fase do curso (último período), porém há alunos que já realizaram a integralização curricular, sendo assim, esta edição formou 12 alunos, nove alunos do sexo feminino (75%) e três do sexo masculino (25%). Como pode ser visto no Quadro 6, o polo que mais formou alunos foi o de Indaial.

Quadro 6: Alunos formados 2ª Edição UAB

Polo	Ingressantes	Formados	%
Araranguá	37	3	25%
Braço do Norte	34	3	25%
Indaial	47	6	50%
TOTAL	118	12	

Portanto, frente a este número elevado de evadidos, buscamos compreender a permanência dos alunos no curso, pesquisando a situação de cada estudante.

A evasão é, certamente, um dos problemas que afligem as instituições de ensino em geral. A busca de suas causas tem sido objeto de muitos trabalhos e pesquisas educacionais. A evasão estudantil no ensino superior é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma

importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico (SILVA FILHO *et al.*, 2007, p. 642).

Silva Filho *et al.* (2007), com o objetivo de apresentar um panorama da evasão na educação superior brasileira, calcularam taxas anuais médias de evasão de 2001 a 2005 a partir dos dados nacionais publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma das conclusões dos autores é em relação a taxa de evasão no ensino de:

Matemática lidera a lista das maiores taxas com 44% de evasão em 2005. Esse valor está acima do que vinha sendo registrado nos últimos quatro anos. Por essa razão, a média para 2001-2005 fica próxima a 30% (Idem, p. 653).

Como podemos verificar esta taxa, especificamente neste curso, está em crescimento, porém é uma tendência de crescimento que os próprios autores mencionam:

Entre 2001 e 2005, de acordo com cálculos feitos com base em dados do Inep, a taxa anual média de evasão no ensino superior brasileiro foi de 22%, com pouca oscilação, mas mostrando tendência de crescimento (Idem, p. 658).

Atualmente o curso está na 3ª edição do Sistema UAB, com ingressantes regulares no ano e semestre de 2017.1, nos polos de Canelinha e Laguna, possuindo um professor por disciplina, um tutor UFSC, a distância, e um tutor polo, mediando e auxiliando nas dúvidas relacionadas ao curso e o conteúdo.

No entanto os cursos de EaD da UFSC, neste ano de 2017, estão passando por uma investigação da Polícia Federal, “Operação Ouvidos Moucos”¹⁰, a qual paralizou as atividades da instituição, com retorno previsto para o ano de 2018. Em janeiro de 2017 a corregedoria recebeu uma denúncia anônima em relação ao curso de Administração na modalidade de EaD, e no dia 14 de setembro de 2017 a Polícia Federal deflagrou a operação supracitada, culminando na prisão temporária de professores e do Reitor da UFSC Luiz Carlos Cancellier.

¹⁰ Para mais informações está disponível em:

<<http://www.juscatarina.com.br/wp-content/uploads/2017/09/Decis%C3%A3o-Opera%C3%A7%C3%A3o-Ouvidos-Moucos.pdf>> Acesso em: 15 out. 2017.

Esse cenário de incerteza, desestabilizou todos que trabalham no EaD da UFSC, sendo mais um obstáculo para a permanência dos alunos no curso. A atual pesquisa que estava em andamento justamente no período em que ocorreram essas ações da Polícia Federal, sofreu alguns danos, entre eles podemos caracterizar o baixo retorno dos questionários respondidos.

No próximo capítulo apresentamos as singularidades e o perfil dos alunos que permanecem no curso de Licenciatura Matemática EaD da UFSC, a luz dos referenciais teórico-metodológicos de Bourdieu (2003; 2007) em uma escala macro-sociológica para analisar as dimensões que contribuem para a permanência dos alunos no curso. E Charlot (2005) e Lahire (1997) em uma escala individual em relação as singularidades e a relação com o saber matemático dos alunos regulares e formados.

CAPÍTULO 3: FATORES QUE INFLUENCIAM A PERMANÊNCIA NO CURSO

No presente capítulo, descrevemos, em primeiro lugar, alguns aspectos importantes para o conhecimento do grupo de alunos, suas singularidades, que participaram da pesquisa. No segundo momento procurou-se apreender como se configuram algumas características em relação ao investimento e influências durante a trajetória escolar, assim como os motivos da escolha e permanência no curso.

Foi aplicado um questionário para identificar os perfis dos alunos regulares e formados do Curso de Licenciatura Matemática EaD da UFSC, que contou com 11 respondentes, cinco alunos regulares e seis alunos formados. A construção analítica das propriedades sociológicas dos estudantes inicia-se pela coleta de dados a partir do questionário, assim como a realização de uma entrevista com o Coordenador do curso.

O perfil geral que pode ser traçado dos alunos, com uma visão macro-sociológica de acordo com Bourdieu (2003; 2007), as características comuns como idade, estado civil e trabalho, seria que a maioria dos alunos possui idade superior aos 27 anos, são casados, possuem filhos, são os principais responsáveis pelo próprio sustento e da família, possuem pouco tempo de lazer devido ao trabalho, são trabalhador-estudantes.

Os aspectos singulares, de acordo com Lahire (1997), na trajetória escolar, observa-se que a maioria dos alunos estudou em escolas públicas com pouca infraestrutura, contudo a escola se caracteriza como uma continuação da socialização primária, pois vários alunos se identificaram e tiveram incentivo dos seus professores para a escolha da profissão. A relação com o saber matemático e a escolha do curso, de acordo com Charlot (2005), se dá pela flexibilidade de horários, sendo um curso EaD e conciliar com o trabalho, já que se trata de trabalhador-estudantes. A maioria dos alunos possui outra formação e não atuam como professores.

3.1 Singularidades dos alunos regulares e formados no Curso de Licenciatura Matemática EaD

A partir dos questionamentos levantados e dos limites traçados no desenvolver da pesquisa, pode-se caracterizar, em termos metodológicos, como uma pesquisa qualitativa. Damos voz aos atores que configuram o curso, para analisar os aspectos e particularidades que envolvem a experiência escolar de alunos. Ludke e André (1986)

ressaltam que a pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Utilizamos como principal instrumento de coleta dos dados o questionário aplicados aos alunos (Apêndice A e B).

O termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise (...). Os dados são simultaneamente as provas e as pistas (...). Os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência (BOGDAN; BIKLEN, 2003, p. 149, grifo do autor).

Construímos um questionário com questões abertas e fechadas, estruturado em três blocos: perfil, investimento escolar, e avaliação sobre o curso e vida acadêmica. As questões permitiram levantar algumas informações sobre a trajetória escolar, o tipo de escola que o aluno cursou no ensino fundamental e seu percurso ao ingressar no curso de Licenciatura matemática na modalidade de EaD da UFSC.

[...] Para se passar da linguagem das variáveis à descrição sociologicamente construída das configurações sociais é necessário uma conversão consciente do olhar sociológico. Porém, os problemas metodológicos e teóricos que nos colocamos e que vamos expor não teriam nenhuma pertinência se não tivéssemos em mente a idéia de que a sociologia deve tirar proveito de *todos* os métodos e de *todas* as maneiras de

construir cientificamente a realidade social (LAHIRE, 1997, p. 31, grifos do autor).

O questionário foi enviado à um grupo de 16 alunos regulares e 48 alunos formados, buscando compreender as singularidades e a relação com o saber entre os estudantes que permanecem no curso. Tivemos o retorno do questionário respondido por cinco alunos regulares e seis alunos formados. De acordo com Lahire (1997)

Normalmente, quando tratamos uma série limitada de entrevistas, tendemos, espontaneamente, a continuar a utilizar um raciocínio estatístico. (...) Portanto, é útil alternar o mais frequentemente possível abordagens estatísticas, mais abstratas, e abordagens que fixam e interligam as variáveis, os fatores em tecidos sociais específicos, em configurações sociais singulares (LAHIRE, 1997, p. 37).

Segundo Lahire (1997) a experiência social à escala individual é muito mais heterogênea, a cada nova experiência social com a qual se deparam, acumulam, ao longo da sua trajetória de vida, um patrimônio de disposições e competências.

Após a aplicação do questionário, tabulamos os dados obtidos e os submetemos à uma análise estatística descritiva. Descrevemos e analisamos as singularidades dos alunos que permanecem no curso. Apresentamos a seguir as características dos alunos.

O Aluno Regular 1 (AR1), sexo masculino, estudou a vida toda em escola pública e ingressou no curso aos 29 anos, casado com dois filhos, é o principal responsável pelo próprio sustento e de sua família, atuando, atualmente, como eletricitista. Em relação às atividades culturais e de lazer – incluindo viagens – o aluno não declara nada, entretanto afirma já ter praticado tênis como atividade extracurricular. Ainda, afirma possuir acesso à cinema, teatro e lugares de lazer, porém raramente utiliza esses espaços, investindo até 10% de sua renda com cultura. Suas principais atividades de lazer compreendem passeios em família e utilização de clubes, ambos aos finais de semana. É associado à um clube, sindicato e partido político. O aluno já é formado na área de Tecnologia em Eletromecânica e possui título de especialista em Gestão Pública. É aluno regular do polo de Araranguá, atualmente residindo na cidade de Criciúma – SC, cuja distância percorrida entre as duas cidades, de carro/moto (próprio), está no intervalo de 10 a 39 km.

Utiliza a internet bastante (todos os dias), porém não declara de onde esse acesso é realizado. Afirmar nunca ter atuado como professor.

O Aluno Regular 2 (AR2), sexo masculino, estudou a vida toda em escola pública e ingressou no curso aos 27 anos, casado com dois filhos, é o principal responsável pelo próprio sustento e de sua família, atuando como professor nos ensinos fundamental e médio. O aluno afirma já ter viajado, antes de iniciar o curso, para Gramado – RS, e suas demais viagens são sempre realizadas em função de visitar casa de parentes. Em relação à prática de atividades extracurriculares, o aluno diz praticar e/ou ter praticado esportes em geral e afirma que dificilmente frequenta locais como cinema, teatro e lugares de lazer (a cidade em que reside, Rio do Sul – SC, não possui teatro), investindo até 10% de sua renda em atividades de cultura. Contudo, menciona não possuir tempo para atividades de lazer uma vez que trabalha 50 horas em escolas e dedica um bom tempo à faculdade. Com relação à participação em alguma associação, participa de projetos sociais. Não é formado em nenhuma outra graduação e atualmente é aluno regular do polo de Indaial, cuja distância percorrida, de carro/moto (próprio), entre a cidade de residência/trabalho e o polo está no intervalo de 70 a 99 km. Utiliza bastante a internet (todos os dias) da escola, trabalho ou casa. Passou a atuar como professor durante o curso e afirma que esta prática em relação à sua trajetória de formação em licenciatura em matemática:

AR2: Auxilia e dificulta! Auxilia na compreensão de algumas ideias que serão estudadas (ideias bem introdutórias) e dificulta pela falta de tempo, pois estando na educação é possível ver quanto tempo precisamos dedicar a planejamentos para ter aulas satisfatórias, onde realmente acontece o aprendizado.

O Aluno Regular 3 (AR3), sexo masculino, estudou a vida toda em escola pública e ingressou no curso aos 34 anos, casado com dois filhos, é o principal responsável pelo próprio sustento e de sua família, atuando, atualmente, como impressor gráfico. O aluno afirma já ter viajado para o Rio de Janeiro – RJ, em três oportunidades, para Gramado – RS, e para cidades de dentro do estado de Santa Catarina, mas nunca para outro país. Em relação à prática de atividades extracurriculares, o aluno diz já ter praticado música e xadrez. Frequenta o cinema mensalmente e investe até 10% de sua renda em atividades de cultura, porém, dificilmente possui tempo para lazer. Com relação à participação em alguma associação, participa de uma com enfoque no

xadrez. Não é formado em outra graduação e atualmente é aluno regular do polo de Braço do Norte, na mesma cidade onde reside, e frequenta o polo utilizando carro/moto (próprio). Utiliza bastante a internet (todos os dias) de sua casa. Declara nunca ter atuado como professor.

O Aluno Regular 4 (AR4), sexo masculino, estudou a maior parte da vida em escola pública e ingressou no curso aos 51 anos, separado com mais de dois filhos, é o principal responsável pelo próprio sustento e de sua família, como aposentado. O aluno afirma já ter viajado para vários estados do país. Em relação à prática de atividades extracurriculares, o aluno diz já ter jogado futebol há alguns anos e que tem o hábito de ler. Tem acesso ao cinema, teatro e lugares de lazer, frequentando-os mensalmente e investindo até 30% de sua renda nessas atividades, viajando e curtindo a natureza e monumentos históricos. Declara não participar de nenhum tipo de associação. Possui licenciatura em ciências naturais e atualmente é aluno regular no polo de Indaial, cuja distância percorrida, de carro/moto (próprio), entre sua cidade de residência (Luiz Alves) e o polo está no intervalo de 40 a 69 km. Utiliza bastante a internet (todos os dias) de sua casa. Declara nunca ter atuado como professor.

A Aluna Regular 5 (AR5), sexo feminino, estudou a vida toda em escola pública e ingressou no curso aos 28 anos, casada com dois filhos, é parcialmente responsável pelo próprio sustento, realizando serviços gerais como funcionária pública concursada. A aluna afirma que, quando solteira, sua viagem mais distante foi realizada para Porto Alegre e, após casada, as viagens se limitaram à Florianópolis, Laguna, Praia do Sol e outras praias da região e parques ecológicos. Em relação à prática de atividades extracurriculares, a aluna diz já ter praticado dança, possui acesso ao cinema, teatro e lugares de lazer, porém em outra cidade a uma distância de 36 km de onde reside, entretanto prefere alugar filmes e assisti-los de sua casa ou então ler livros, suas atividades de lazer envolvem sua família, e investe até 10% de sua renda total em atividades de cultura. Com relação à participação em alguma associação, a aluna participa de um grupo sobre educação ambiental. Não é formada em outra graduação e atualmente é aluna regular do polo na mesma cidade onde reside – Braço do Norte – e frequenta o polo utilizando carro/moto (próprio). Utiliza bastante a internet (todos os dias) de sua casa e no trabalho. Declara nunca ter atuado como professora.

Podemos perceber que a maioria dos alunos regulares que responderam o questionário são do sexo masculino, com idade que ingressou no curso superior aos 27 anos, são casados, possuem dois filhos, são os principais responsáveis pelo próprio sustento e da família,

possuem pouco tempo para atividades de lazer, e utilizam até 10% para atividades culturais. Dos cinco alunos regulares que responderam o questionário, dois já possuem outra formação, apenas um aluno já atuou como professor, sendo que três alunos moram distante do polo e dois residem na mesma cidade do polo. Todos frequentam o polo utilizando carro/moto próprio, e acessam bastante (todos os dias) a internet, principalmente de casa.

Lahire (1997) e Bourdieu (2003; 2007) concordam que os indivíduos são portadores das condições práticas incorporadas de suas experiências sociais e que as mesmas orientam as ações futuras desses sujeitos.

Cada ser social particular não apenas se forma enquanto tal nas múltiplas relações de interdependência que estabelece com o mundo e com o outro desde o seu nascimento, como também nas relações que mantém com os outros homens, “passam pelas coisas”, isto é, pelos produtos objetivados das formas de relações sociais passadas ou presentes (máquinas, ferramentas, arquiteturas, obras...). A intersubjetividade também não é, portanto, sinônimo de interação entre atores nus e despojados (LAHIRE, 1997, p.350).

Ou seja, quanto mais diversas forem as trajetórias sociais possíveis, quanto maior for o acesso a experiências sociais distintas, tanto mais autênticas serão essas individualidades e tanto mais notáveis serão as variações individuais.

Em relação as características dos alunos formados podemos observar a seguir:

A Aluna Formada 1 (AF1), sexo feminino, estudou a maior parte da vida em escola pública e ingressou no curso aos 24 anos, concluindo-o aos 28 anos, possui união estável, trabalha no setor administrativo em um Departamento financeiro e não informa se possui filhos e a participação na vida econômica familiar. A aluna afirma já ter viajado para Bahia, Paraíba e Rio Grande do Norte. Não pratica ou nem praticou nenhuma atividade extracurricular, mas tem acesso ao cinema, teatro e lugares de lazer, utilizando-os mensalmente e investindo até 10% de sua renda em atividades de cultura. Suas atividades de lazer compreendem idas à parques e passeios à praia com a família. Afirma não participar de quaisquer associações existentes. Realizou o curso no polo de Itapema, residindo em Porto Belo e se locomovendo no trajeto

entre as duas cidades (10 km) utilizando carro/moto (próprio), no entanto nunca atuou como professora. Já realizou uma pós-graduação em Gestão de Pessoas, e utiliza bastante a internet (todos os dias) de sua casa e no trabalho.

O Aluno Formado 2 (AF2), sexo masculino, estudou a vida toda em escola pública e ingressou no curso aos 29 anos, concluindo-o aos 33 anos, solteiro e sem filhos, é o principal responsável pelo seu próprio sustento e de sua família, atuando como professor dos ensinos médio e técnico. O aluno afirma já ter viajado para diversas cidades do próprio estado, e já visitou cidades do Distrito Federal, Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo, mas nunca viajou para o exterior. Não pratica ou nem praticou nenhuma atividade extracurricular e possui pouco acesso ao cinema, teatro e lugares de lazer, frequentando-os eventualmente e investindo até 10% de sua renda em atividades de cultura. Atualmente possui pouquíssimo tempo para lazer uma vez que trabalha 40 horas semanais e está vinculado à um programa de mestrado. Não participa de qualquer associação. Realizou o curso no polo de Pouso Redondo, residindo em Trombudo Central e se locomovendo no trajeto entre as duas cidades (20 km) utilizando carro/moto (próprio). Também se formou em Pedagogia, e possui licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas, realizou também uma especialização em Ensino de Ciências e Matemática. Utiliza bastante a internet (todos os dias) em casa e no trabalho, e declara que já atuava como professor antes do curso e afirma que esta prática em relação à sua trajetória de formação em licenciatura em matemática: *“Auxiliou muito na trajetória de formação”*.

A Aluna Formada 3 (AF3), sexo feminino, estudou a vida toda em escola pública e ingressou no curso aos 17 anos, concluindo-o aos 30 anos, solteira e com um filho, é a principal responsável pelo seu próprio sustento e contribui parcialmente para o familiar, exercendo um cargo em um serviço de empresa particular. A aluna afirma já ter viajado para cidades do próprio estado, assim como de outros. Não pratica ou nem praticou nenhuma atividade extracurricular, possui acesso ao cinema, teatro e lugares de lazer, frequentando-os mensalmente e investindo até 10% de sua renda em atividades de cultura. Em relação às atividades de lazer, as pratica sempre com a família. Afirma participar de alguma associação sem efetivamente mencioná-la. Não possui outra graduação e realizou o curso nos polos de Turvo, Criciúma e Araranguá, residindo em Turvo e em São Ludgero. As distâncias percorridas entre residência/trabalho ao polo variaram na seguinte ordem: 1 km, posteriormente 100 km, depois 55 km e finalmente 35 km. Os meios de transporte utilizados para sua locomoção

eram a bicicleta e carro/moto (próprio). Utiliza bastante a internet (todos os dias) em casa e no trabalho, e declara nunca ter atuado como professora.

O Aluno Formado 4 (AF4), sexo masculino, estudou a vida toda em escola pública e ingressou no curso aos 21 anos, concluindo-o aos 26 anos, solteiro e sem filhos, é o principal responsável pelo seu próprio sustento e de sua família, atuando como professor do ensino fundamental. O aluno afirma já ter viajado para algumas cidades litorâneas de Santa Catarina. Não pratica ou nem praticou nenhuma atividade extracurricular e possui acesso ao cinema, frequentando-o seis vezes ao ano e investindo até 10% de sua renda em atividades de cultura. Em relação às suas atividades de lazer, realiza leituras e frequenta o cinema. Não participa de qualquer associação. Não possui outra graduação e realizou o curso no polo de Itapema, residindo em Bombinhas, levando 45 minutos para realizar o trajeto entre as duas cidades por meio de carro próprio. Utiliza bastante a internet (todos os dias) em casa, passou a atuar como professor durante o curso e afirma que esta prática em relação à sua trajetória de formação em licenciatura em matemática: “*Facilitou*”.

O Aluno Formado 5 (AF5), sexo masculino, estudou a maior parte da vida em escola particular e ingressou no curso aos 55 anos, concluindo-o aos 61 anos, casado e com dois filhos, é o principal responsável pelo seu próprio sustento e contribui parcialmente para o sustento familiar, em relação à sua atividade atual o aluno não fornece nenhuma informação. Afirma já ter viajado para outros estados e países. Pratica ou praticou atividades extracurriculares, porém não as especifica. Afirma não possuir acesso ao cinema e não informa a porcentagem de renda destinada ao investimento em atividades de cultura, declara possuir pouco tempo para atividades de lazer, e participa de algum tipo de associação, mas sem mencioná-la. É engenheiro civil e bacharel em economia, possuindo ainda o título de especialista na área de estrutura de concreto armado. Realizou o curso no polo de Chapecó, residindo na mesma cidade e em Florianópolis (75 km do local do polo), realizando o trajeto residência/trabalho e polo por meio de ônibus e carro/moto (próprio). Utiliza bastante a internet (todos os dias) em casa, e nunca atuou como professor.

A Aluna Formada 6 (AF6), sexo feminino, estudou a maior parte da vida em escola pública e ingressou no curso aos 23 anos, concluindo-o aos 28 anos, casada e com um filho, é parcialmente responsável pelo seu próprio sustento e de sua família, atua como professora dos ensinos fundamental, médio e pós-graduação lato-sensu.

A aluna afirma já ter viajado para alguns estados do Brasil, para a Argentina, Uruguai e Paraguai. Pratica esportes e dança, possui acesso ao cinema, teatro e lugares de lazer, frequentando-o semanal e quinzenalmente, investindo até 30% de sua renda em atividades de cultura. Em relação às suas atividades de lazer, cita a leitura, cinema, idas à praia, shopping e encontros em família. Participa do projeto social de missão na igreja que frequenta. Realizou o curso no polo de Laguna, mesma cidade em que residia, realizando o trajeto casa-polo em seu carro/moto (próprio). É formada também em Pedagogia, e mestra em Educação Científica e Tecnológica. Utiliza bastante a internet (todos os dias) em casa e no trabalho, já atuava como professora antes do curso e afirma que esta prática em relação à sua trajetória de formação em licenciatura em matemática: *“Contribui sim. A prática em sala fomentava as reflexões na faculdade”*.

Os alunos formados que responderam o questionário foram três do sexo feminino e três do masculino, a idade que ingressaram e se formaram é bem diversificada, no entanto a maioria realizou o curso no prazo de quatro anos. Todas as alunas formadas são casadas, ou possuem união estável, duas alunas possuem um filho e uma aluna não informou se possui filhos. Há dois alunos formados que são solteiros e não possuem filhos, apenas um aluno é casado e possui dois filhos. Os alunos formados que responderam o questionário, em sua maioria são os principais responsáveis pelo próprio sustento e da família, possuem pouco tempo para atividades de lazer, e utilizam até 10% para atividades culturais. Todos frequentam o polo utilizando carro/moto próprio, e acessam bastante (todos os dias) a internet, principalmente de casa e trabalho, mesma situação que os alunos regulares. Podemos observar que 50% dos alunos formados possuem outra formação e realizaram uma pós-graduação, e apenas três alunos atuam como professor. Podemos afirmar, segundo Lahire (1997) que:

[...] Esses perfis de configurações comunicam-se entre si pela problemática comum que as informa, mas também pelo trabalho de escrita/reescrita que possibilita voltar à construção de uma configuração após a escrita de outra, para que elementos omitidos ou negligenciados durante a primeira escrita despontem melhor (LAHIRE, 1997, p. 38).

Esse trabalho de escrita/reescrita, podemos considerar a própria construção do questionário aplicado aos alunos, assim como o retorno

do mesmo. Sendo que em cada momento é observado aspectos novos ou que poderiam ser incorporados de acordo com as perguntas norteadoras e que se reformulam a cada nova resposta.

Os quadros 7 e 8 sintetizam os perfis dos alunos regulares e formados.

Quadro 7: Síntese perfil dos Alunos Regulares

	Sexo	Idade¹¹	Estado civil	Filhos	Atuação como professor	Polo	Cidade onde reside
AR1	Masc	29	Casado	2	Não	Araranguá	Criciúma
AR2	Masc	27	Casado	2	Sim	Indaial	Rio do Sul
AR3	Masc	34	Casado	2	Não	Braço do Norte	Braço do Norte
AR4	Masc	51	Separado	mais de 2	Não	Indaial	Luiz Alves
AR5	Femi	28	Casada	2	Não	Braço do Norte	Braço do Norte

Quadro 8: Síntese perfil dos Alunos Formados

	Sexo	Idade¹²	Estado civil	Filhos	Atuação como professor	Polo	Cidade onde reside
AF1	Femi	24/28	União estável	Não informado	Nunca	Itapema	Porto Belo
AF2	Masc	29/33	Solteiro	Nenhum	Já atuava	Pouso Redondo	Trombudo Central
AF3	Femi	17/30	Solteira	1	Nunca	Turvo Criciúma Araranguá	Turvo São Ludgero
AF4	Masc	21/26	Solteiro	Nenhum	Passou a atuar	Itapema	Bombinhas
AF5	Masc	55/61	Casado	2	Nunca	Chapecó	Chapecó Florianópolis
AF6	Femi	23/28	Casada	1	Já atuava	Laguna	Laguna

¹¹ Idade de ingresso no curso.

¹² Idade de ingresso e egresso no curso.

No item a seguir apresentamos a rede de relações desses alunos, e como se deu o investimento e as influências de familiares, amigos e professores durante a trajetória escolar.

3.2 Investimentos e influências durante a trajetória escolar

As pesquisas de Bourdieu (1998) e Lahire (1997) mostram que, na trama social e escolar que permeia as histórias de sucesso ou fracasso escolar, diversos fatores têm sido apontados como fundamentais. Nos estudos de Lahire (1997):

[...] Podemos considerar que o interesse de tal estudo é o de realizar perfis de configurações sociais complexas que mostrem crianças no ponto de cruzamento de configurações familiares e do universo escolar, com a finalidade de compreender como resultados e comportamentos escolares singulares só se explicam se levarmos em consideração uma situação de conjunto como interação de redes de interdependência (familiares e escolares), tramadas por formas de relações sociais mais ou menos harmoniosas ou contraditórias (LAHIRE, 1997, p. 38).

Bourdieu (1998), em seu estudo, apresenta dados da França, mostrando que “um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário” (p. 41) e que “um filho de operário tem duas chances em cem de chegar ao ensino superior” (p. 48). No caso desta pesquisa, todos os alunos chegaram ao ensino superior, porém não podemos identificar a origem social dos pais, em qual setor econômico são provenientes, se os estudantes são filhos de operários ou agrícolas. No entanto como relatado a maioria dos alunos estudou a maior parte em escola pública.

Buscamos identificar, neste momento, à mobilização pessoal, o valor atribuído à educação pelas famílias, o apoio e as influências dos familiares, amigos e professores. No entanto, esses aspectos assumem diferentes pesos e importância em relação a mobilização dos sujeitos, o envolvimento e relevância para a família, como formadora de *habitus* e de atitudes que influenciam na trajetória escolar dos alunos.

Segundo Lahire (1997), vale lembrar que uma rede de relações de interdependências específicas entre seres sociais, devem ser contextualizadas às suas singularidades e particularidades. Porém não se

pode negar ser a influência familiar e o peso das condições sociais, econômicas e culturais, na definição de uma determinada situação escolar.

Em relação aos familiares, amigos e professores dos alunos regulares e formados, objetivamos conhecer as influências e os investimentos realizados por eles, que possam ter contribuído para a permanência dos alunos no curso.

Na questão “Quais são os familiares com quem você teve ou tem mais proximidade (apenas os mais próximos)? Tiveram alguma influência sobre a escolha do seu curso? Qual deles mais a(o) influenciou?” Tivemos as seguintes respostas:

AR1: Esposa e filhos, não.

AR2: Meus pais e minha esposa, mas nenhum deles influenciou para minha carreira docente.

AR4: Tenho mais proximidade com minhas filhas, mas elas não influenciaram na minha decisão de estudar.

AR5: Meu marido.

AF1: Mãe, irmãos, esposo. Não tiveram influência.

AF2: Não tive nenhuma influência de familiares na escolha do curso.

AF3: Mãe e marido. Mas não tiveram influência na escolha do curso.

AF4: Minha mãe.

AF5: Mulher e filhos.

AF6: Tive muita ajuda dos meus familiares, porém escolhi meu curso pela oportunidade de fazer o curso superior em minha cidade de maneira gratuita e de qualidade.

Apenas um aluno deixou a questão em branco (AR3) e, dentre as respostas os familiares que possuem mais proximidade, em sua maioria são os pais, cônjuges e os filhos, porém afirmam que os mesmos não influenciaram na decisão para a escolha do curso. Segundo Bourdieu (1998), cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo *ethos*, “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 1998, p. 42).

A questão a seguir é em relação à escola que estudaram nos ensinos fundamental e médio, lembrando que a maioria dos alunos tanto

regulares quanto formados estudaram em escolas públicas. “Como você descreveria cada uma dessa(s) escola(s), incluindo a localização e infraestrutura (salas, biblioteca, auditório, laboratório, pátios, secretaria, quadro de professores, entre outros)?” Obtivemos as seguintes respostas:

AR1: Estrutura precária.

AR2: Tinha material, estrutura física era grande, faltava um ginásio, tinham professores comprometidos, mas hoje consigo notar que devido ao próprio sistema e aos alunos com defasagem de ensino, levavam os professores a sempre nivelar por baixo, ou seja cobrar o mínimo.

AR3: Precária.

AR4: Estudei em uma excelente escola municipal da cidade de Blumenau.

AR5: Escolas públicas, com bibliotecas defasadas, mais na maioria delas com professores dedicados e que gostavam da profissão o que ajudou muito no aprendizado. Os laboratórios na maioria nem existiam, pátios e dependências apesar de estarem em condições medianas eram bem cuidadas, os quadros eram razoáveis, na maioria das escolas. No EJA¹³ onde terminei o ensino médio, os professores e a direção eram muito empenhados no cuidado, e apesar das poucas condições onde dispúnhamos como: falta de máquinas de xerox, bebedouros, sempre estavam fazendo rifas e se esforçando para fazer melhorias na escola.

AF1: Escolas com poucas condições de infraestrutura. Boa localização.

AF2: Estudei em apenas duas escolas: a primeira localizada em área rural, com turmas multisseriadas e apenas uma sala de aula. Na época o professor fazia a limpeza e a merenda e a formação era em Magistério. Nesta escola eu ia a pé. Na segunda escola a estrutura física era um pouco melhor, mas muito aquém da estrutura que a maior parte das escolas públicas têm hoje (e ainda estão longe do ideal). Era a única escola de anos finais e ensino médio da cidade, localizava-se a 20 km da minha residência. Utilizava ônibus,

¹³ Educação de jovens e adultos.

sendo que o passe era pago pela prefeitura. Nesta escola grande parte dos professores tinha curso superior na disciplina que lecionavam.

AF3: Era adequada

AF4: Precários.

AF6: As escolas públicas precárias em infraestrutura, apesar de ter tido ótimos profissionais.

Como podemos observar, os alunos regulares e formados estudaram em escolas públicas precárias, que não possuíam muita infraestrutura, mas com professores qualificados que superavam esses obstáculos. O AF5 menciona estar afastado mais de 50 anos, *não dá para comparar a realidade atual com a da época.*

Outro aspecto que buscamos identificar é a trama de relações entre os alunos, professores e colegas. “Existia algum professor(a) ou colega que você admirava ou se identificava? Quem? Professor(a) de quê? Como ele(a) era? Por que você o(a) admirava ou se identificava com ele(a)?”

AR1: Professora de química, possuía um grande domínio dos conteúdos e sabia transmiti-los aos alunos.

AR2: Eu admirava muito minha professora de matemática, foi ela quem me incentivou a querer este curso, ela me fez entender que a matemática é descomplicada.

AR3: Sim. Professor de português. Muito estudioso e dedicado.

AR4: Gostava muito de uma professora chamada Carmem, que me iniciou no campo da matemática e das ciências.

AR5: Sim professora Luana de física, foi a minha inspiração e uma das minhas grandes incentivadoras para fazer o curso de matemática. Ela era dedicada e entendia muito bem a matéria que lecionava, era excepcional, até os alunos com dificuldades conseguiam aprender em suas aulas.

AF2: Sempre admirei todas as minhas professoras dos anos iniciais, pois tinham uma relação muito próxima com os estudantes e com a comunidade. Nos anos finais tive admiração pela professora de Matemática, pois sempre era muito comprometida

com o ensino e super exigente. Tínhamos que aprender e pronto.

AF6: Sim, minha professora da 4ª série dos anos iniciais que acreditava no meu potencial e dizia que mesmo estando numa escola pequena e do interior, eu não deveria me abalar e seguir na busca de meus objetivos. Também cito meu professor de Matemática do Ensino Médio, disciplina que eu adorava e ainda adoro.

Os Alunos Formados 1, 3 e 4 responderam que não há professores ou colegas que admiravam ou se identificavam. O AF5, menciona ter tido bons professores, porém não se identifica com eles. Podemos notar que os professores que os alunos regulares e formados mais possuem admiração e os influenciaram para a escolha do curso, foram os professores de matemática.

[...] Cada traço que atribuímos ao indivíduo não é seu, mas corresponde mais ao que acontece entre ele e alguma outra coisa (ou alguma outra pessoa) (...) Na verdade, o mais íntimo, o mais particular ou singular dos traços da personalidade ou do comportamento de uma pessoa só pode ser entendido se reconstituirmos o “tecido de imbricações sociais com os outros” (LAHIRE, 1997, p. 18).

De acordo com Lahire (1997) há influências da rede de relações que irão constituir os indivíduos, suas características. No caso dos alunos do curso de Licenciatura Matemática na modalidade de EaD, alguns professores tiveram papel fundamental para suas escolhas, em particular os professores de matemática. Posto isto, seguimos para seguinte questão: “Como você descreveria seus professores de matemática (didática, metodologia de ensino, entre outros aspectos)? Como era sua relação com eles?”

AR1: Na grande maioria bem preparados, sempre me dei bem.

AR2: Sempre foram aulas expositivas, não lembro de aulas práticas.

AR3: Eram bons professores. Relacionava-me bem com eles.

AR4: Todos foram excelentes professores para mim, na minha opinião. Mas eu era bastante autodidata.

AR5: Minha professora de matemática Sonia, usava muito as relações do dia a dia para problemas de matemática, ela os aplicava em sala, assim fazia com que percebêssemos a importância da matemática na nossa vida. Essa metodologia era muito boa e de fácil compreensão.

AF1: Tive sempre bons professores de matemática. Relação boa.

AF2: Sempre tive facilidade em Matemática, talvez por isso minha relação com os professores sempre foi muito boa. Praticamente todos tinham a mesma forma de ensinar: explicação no quadro, resolução de exercícios, correção e prova. No entanto o que diferenciava-os era a forma de explicar: alguns tinham a capacidade de explicar de uma forma objetiva e simples.

AF3: Só tive uma professora da 5ª seria até o 3º ano... ela era bastante metódica, nada muito criativa, eram aulas bastante repetitivas, não tinha uma relação muito boa pois a qualquer questionamento que tirasse ela da zona de conforto era criado um caos na sala.

AF5: Bons professores, relação boa.

AF6: Tive alguns professores tradicionais (a maioria) com explicação, exemplo e lista de exercícios. E, poucos, buscavam contextualizar o conteúdo ou então, utilizar jogos e recursos tecnológicos para ensinar.

O AF4 deixou a questão em branco, mas podemos perceber que a maioria dos alunos tiveram bons professores, alguns com metodologias de ensino similares.

Segundo Bourdieu (1998), as atitudes com relação à escola, com a cultura escolar e a noção de o que os estudos podem oferecer no futuro, estão muito fortes nas classes médias e, portanto, os alunos desse meio recebem encorajamentos e estímulo ao esforço escolar, “mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola” (p. 48, grifo do autor). Ainda segundo Bourdieu:

o sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito de escola libertadora junto àqueles próprios

indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons (BOURDIEU, 1998, p. 59).

No próximo item serão abordadas questões relacionadas à escolha do curso de Licenciatura Matemática na modalidade a distância da UFSC, e quais os enfrentamentos que os alunos regulares e formados tiveram durante a trajetória acadêmica.

3.3 Aspectos singulares para a realização do curso

Podemos observar, até o momento, que os alunos - regulares e formados - na escolha do curso tiveram incentivadores e influenciadores, segundo Charlot (2005) a relação com o saber:

[...] Em suma, não se vai à escola somente para se preparar para ocupar uma posição social; vai-se à escola também para aprender. E é dessa forma que se deve estudar a relação com saber. O pesquisador, porém, é levado a considerar a especificidade dos saberes e das atividades: para além da relação com o saber, as relações com os saberes (CHARLOT, 2005, p. 41).

A questão a seguir buscou identificar a relação dos alunos com o saber matemático. “Qual a principal razão pela escolha do curso de licenciatura matemática? (Pode assinalar mais do que uma alternativa)”. As possíveis respostas são: *Exatas*: interesse pela área de exatas; *Licenciatura*: interesse pela licenciatura; *Emprego*: maior oferta de vagas de emprego; *EaD gratuito*: único curso gratuito na modalidade a distância na região; *Influência professor*: influência de algum(a) professor(a); *Influência familiar*; *Similar*: o curso de licenciatura matemática não era a primeira opção, porém apresenta similaridade da grade curricular com o curso almejado; *Trabalhar*: já estar trabalhando como professor e precisar do diploma. Os gráficos 1 e 2 mostram quais fatores mais influenciaram para a escolha do curso.

Gráfico 1: Alunos regulares - razão pela escolha do curso

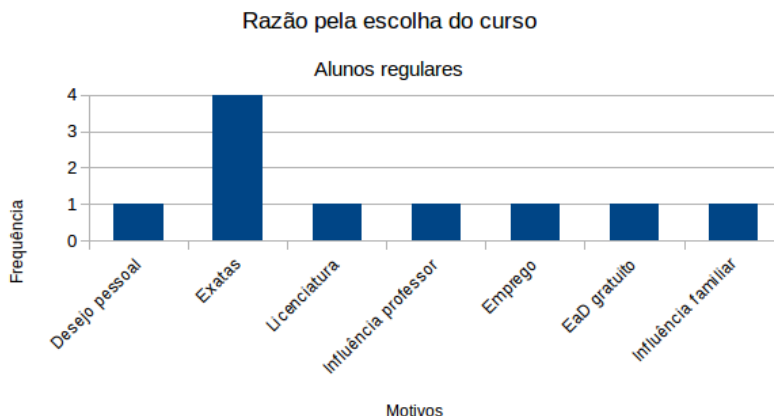


Gráfico 2: Alunos formados - razão pela escolha do curso



Seguindo os gráficos 1 e 2, tanto os alunos regulares, quanto os alunos formados declaram que a escolha se deu pelo interesse pela área de exatas. Em segundo lugar, para os alunos formados, foi à similaridade da grade curricular com o curso almejado.

A próxima questão está relacionada à escolha do curso na modalidade EaD. “Por que você escolheu estudar em um curso ofertado na modalidade a distância?” Os alunos regulares e formados declaram que:

ARI: Capacidade de conciliar com o trabalho.

AR2: Flexibilidade de horário para estudar.

AR3: Pela facilidade e pela oportunidade de poder estudar novamente, tendo mais uma opção de profissão.

AR4: Porque não tenho obrigação de ir para outro local todo dia.

AR5: Porque não disponho de tempo para estudar no modo presencial.

AF1: Foi pela 'comodidade' de não ter que ir todo dia ao curso.

AF2: Flexibilidade de horários e por ser oferecido pela UFSC. Eu mesmo já frequentei cursos a distância em outras instituições que pouco contribuíram para minha formação.

AF3: Pela questão da flexibilidade nos horários.

AF4: Disponibilidade de tempo.

AF5: Nova forma de estudar.

AF6: Oportunidade.

Dentre as razões pelas quais os alunos regulares e formados escolheram estudar em um curso ofertado na modalidade de EaD, em primeiro lugar foi a flexibilidade de horários, em segundo não precisar ir todos os dias para um local, outros fatores foi a possibilidade de conciliar com o trabalho e a oportunidade de estudar novamente e ter mais uma profissão.

A questão a seguir remete as dificuldades com as quais os alunos se depararam em relação ao EaD. “Cite as dificuldades que você tem/teve (adaptação ao EaD, conteúdos, distância do polo, trabalho, família, entre outros aspectos)”. Dentre os cinco alunos regulares, apenas dois responderam a questão, apontando as seguintes dificuldades:

AR2: Problemas financeiros durante o curso, ou seja ficamos sem tutor, sem visita de professor, isso desestimulou.

AR5: Família e adaptação ao ensino a distância, conteúdos.

Dentre os seis alunos formados quatro responderam, apontando as seguintes dificuldades:

AF1: Adaptação com o ensino a distância da UFSC, bastante conteúdo por disciplina.

AF2: Tempo para realizar todas as atividades exigidas, conciliando com carga horária de 50 a 60 horas em sala de aula.

AF3: Conteúdos eram exigentes demais por se tratar de um curso à distância, com muito poucas aulas presenciais.

AF5: Trabalho, família.

Em entrevista realizada com o Coordenador do curso de Licenciatura Matemática na modalidade EaD da UFSC, quando questionado a respeito do “alto índice de alunos evadidos, como se sabe, há vários fatores que corroboram para o aumento. À quais razões o senhor caracteriza a evasão dos alunos do Curso de Licenciatura matemática EaD da UFSC?”

Coordenador: As razões principais, na minha opinião, são: distância da residência do aluno ao polo; falta de conhecimento prévio do funcionamento de um curso a distância oferecido por uma instituição pública, falta de conhecimentos básicos de matemática, escolha do curso baseado na baixa competição no vestibular (as duas últimas também valem para os cursos presenciais de matemática, que também tem evasão muito grande).

As dificuldades que os alunos relataram enfrentar em diferentes esferas, corrobora com a resposta do Coordenador do Curso. Porém, um fator importante que o AR2 aponta é em relação aos encontros presenciais.

A palavra autonomia vai desenvolvendo novos avatares e hoje parece ser a palavra de ordem das propostas de educação a distância, pois o principal objetivo é o de facilitar o desenvolvimento da chamada aprendizagem autônoma. Neste tipo de aprendizagem, o professor precisa assumir-se como recurso do aluno, uma vez que tal processo é centrado no aprendente, que é identificado e se identifica como indivíduo autônomo e administrador dos conhecimentos adquiridos (ZUIN, 2006, p. 946).

Os encontros presenciais no EaD são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, sendo que nos demais momentos o aluno precisa ter uma autonomia em relação aos saberes.

[...] O sujeito interpreta o mundo, dá sentido ao mundo, aos outros e a si mesmo (de modo que toda relação com o saber é também relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo). É o sujeito que aprende (ninguém pode fazê-lo em seu lugar), mas ele só pode aprender pela mediação do outro (frente a frente ou indiretamente) e participando de uma atividade. Essa atividade e o objeto sobre o qual ela diz respeito apresentam especificidades que devem ser levadas em conta para compreender a relação com o saber e ainda mais para compreender as relações com os saberes (CHARLOT, 2005, p. 45).

De acordo com Charlot (2005) é necessária essa mediação, porém *“é o sujeito que aprende (ninguém pode fazê-lo em seu lugar)”*. Os alunos formados relataram a dificuldade em relação aos conteúdos, exercícios, que eram *“exigentes demais por se tratar de um curso à distância”*.

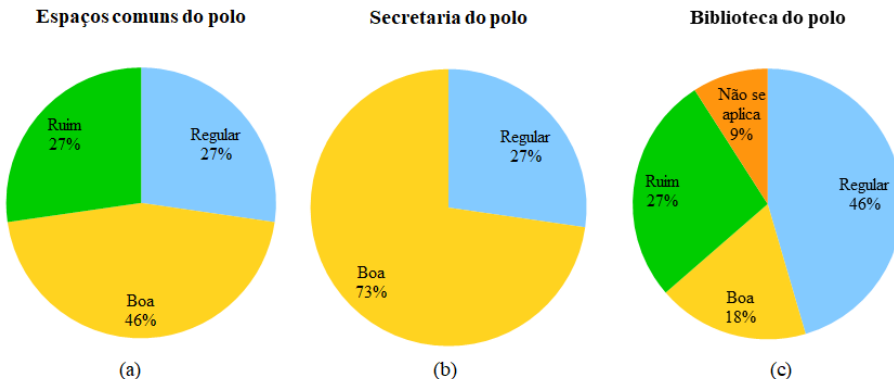
O Coordenador do curso de Licenciatura Matemática na modalidade EaD da UFSC, quando questionado a respeito dos “cortes que o Curso sofreu e prejudicou o ensino e aprendizagem dos alunos desestimulando-os, pois não tinham tutores e encontros presenciais, semestre de 2016.1. Surgem alguns questionamentos, entre eles: Como manter durante todo o curso tutores presenciais e a distância?”

Coordenador: Só a Capes pode garantir isso, através da alteração dos parâmetros de financiamento (cálculo do número de tutores dos cursos com no mínimo um tutor por disciplina e um tutor por polo).

A Tabela 1 do Anexo, mostra a percentagem de alunos aprovados e reprovados, as disciplinas que chamam a nossa atenção são: Fundamentos de Matemática I, primeiro semestre, apresenta 80,7% de alunos reprovados; e a disciplina de Introdução ao Cálculo, terceiro semestre, com 13,2% de alunos aprovados. Esses dados corroboram com as dificuldades em relação aos conteúdos que os alunos declaram ter durante o curso de Licenciatura Matemática na modalidade EaD da UFSC.

Outra questão colocada aos alunos foi em relação à estrutura dos polos, como podemos observar nos gráficos 3, 4 e 5.

Gráfico 3: Polos – (a) Espaços comuns, (b) Secretaria, (c) Biblioteca



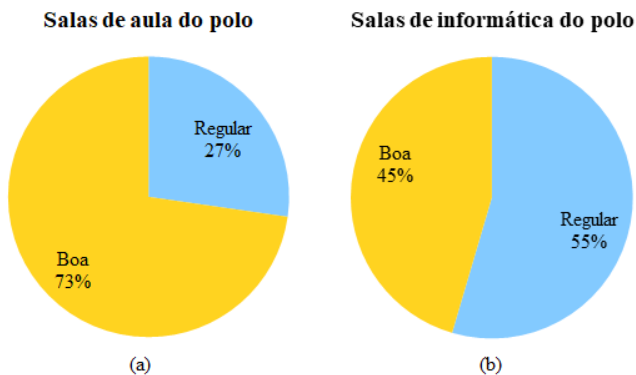
Em relação aos espaços comuns 46% dos alunos declaram boa, e apenas 27% consideram ruim. A secretaria do polo possui aspectos positivos, 73% dos alunos consideram boa. Um espaço importante é a biblioteca, apenas 18% consideram boa, três alunos consideram ruim (polo de Braço do Norte, Indaial e Itapema), e um aluno do polo de Chapecó respondeu “não se aplica”, deixando a dúvida se havia ou não biblioteca no polo.

Quando o Coordenador do curso de Licenciatura Matemática na modalidade EaD da UFSC foi questionado a respeito da estrutura dos polos, o mesmo corrobora com os alunos:

Coordenador: Todos os polos possuíam sala de informática desde o início, mas alguns polos tinham, e ainda têm, sérias dificuldades em relação ao acervo da biblioteca.

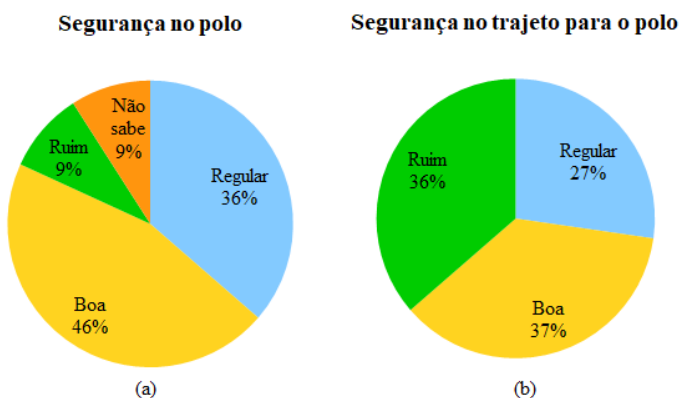
O Gráfico 4 aborda os espaços de salas de aula e de informática.

Gráfico 4: Polo – (a) Salas de aula, (b) Sala de informática



Como podemos observar, as respostas dos alunos foram positivas quanto à estrutura das salas de aula e de informática. Em relação as salas de aulas 73% dos alunos consideram boa e 55% consideram as salas de informática regular. Outro aspecto que perguntamos foi a segurança no polo e no trajeto, como podemos observar no Gráfico 5.

Gráfico 5: Polo – (a) Segurança no Polo, (b) Segurança no trajeto



Os alunos consideraram positiva a segurança no polo, 46% boa. No entanto, a segurança no trajeto fica aquém, 37% dos alunos responderam boa e 36% ruim, destacando os polos de Araranguá, Indaial e Pouso Redondo.

No geral, a estrutura dos polos, de acordo com os alunos é boa e regular, porém alguns polos ainda precisam de melhorias, como, por

exemplo as bibliotecas, já a segurança no trajeto depende das prefeituras municipais que alocam o polo em regiões vulneráveis.

A questão a seguir é fundamental para a pesquisa, “Quais são os fatores que contribuem para sua permanência no curso de licenciatura em matemática? (Pode assinalar mais do que uma alternativa).” As possíveis respostas são: *Qualidade*: qualidade do curso; *Exatas*: gosto pelas exatas; *Docência*: interesse pela docência; *Emprego*: oportunidades no mercado de trabalho. Os gráficos 6 e 7 mostram quais fatores mais influenciaram para a permanência no curso.

Gráfico 6: Alunos regulares - razão pela permanência no curso

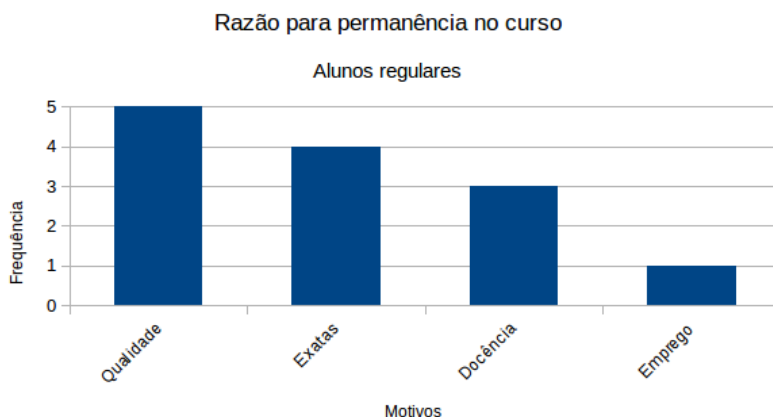


Gráfico 7: Alunos formados- razão pela permanência no curso



Para os alunos regulares a razão pela permanência no curso em primeiro lugar se dá pela qualidade, seguido pelo gosto pelas exatas (Gráfico 6). Os alunos formados invertem a escolha, primeiro se dá pelo gosto pelas exatas, seguido da qualidade e emprego (Gráfico 7). Para os alunos regulares o emprego é o último fator que influenciou a permanência no curso.

A próxima questão é em relação ao envolvimento dos alunos com o curso e *“tecido de imbricações sociais com os outros”* (LAHIRE, 1997, p. 18). “Como avalia seu envolvimento com o curso? Ou os conteúdos ou as relações pessoais construídas a partir do curso já passaram a fazer parte da sua vida pessoal? Seu círculo de amizades mudou?” Dentre os alunos que responderam o questionamento, foram quatro alunos regulares e os seis alunos formados:

AR1: Muito abrangente, sim, sim.

AR2: Aprendi muito com o curso e ele me estimulou a seguir em frente, a buscar mais conhecimento, assim como ser crítico, não aceitar tudo como verdade. Meu círculo de amizade permaneceu igual.

AR4: Meu círculo de amizades não foi influenciado pelo curso. Conheci outras pessoas, é claro, mas são apenas conhecidos. No que toca ao envolvimento com o curso, ele é importante para mim.

AR5: No momento meu envolvimento com o curso não tem sido como esperado por mim mesma, pois acredito que poderia estar melhor do que estou, não tenho conseguido assimilar os conteúdos e isso tem me deixado muito chateada. Mais apesar disso a minha maneira de ver as coisas mudou muito, no decorrer do curso.

AF1: Muito bom. Fiz muitas amizades durante o curso, algumas delas fazem parte da minha vida pessoal, inclusive uma delas fui testemunha de casamento.

AF2: Finalizamos o curso em apenas dois estudantes, portanto pouco alterou as relações pessoais, mas em relação aos conteúdos começaram a fazer com que cada vez mais eu gostasse de Matemática.

AF3: Tive um bom envolvimento com o curso porém não os conteúdos, não passaram a fazer parte de minha vida pessoal e meu círculo de

amizades aumentou, embora seja uma amizade mais a distância também.

AF4: Um bom envolvimento, desde pessoal como profissional.

AF5: Envolvimento normal; as relações construídas na época não fazem parte na vida pessoal; círculo de amizades não mudou.

AF6: Sim, a integração entre o grupo que permaneceu colaborou muito para nossa vida.

A maioria dos alunos afirmou que as relações de amizades não mudaram, apenas a AF1 relatou que fez muitas amizades e que permanecem até hoje. Em relação ao envolvimento com o curso, declaram ter sido muito bom, normal, e mencionam a dificuldade com os conteúdos.

A questão a seguir é em relação as “dificuldades (crises, tensões, angústias, dúvidas ou incertezas) você experimentou ao longo da sua história escolar (desde o ensino médio até o ensino superior, incluindo o curso de licenciatura em matemática)? Quando essas tensões começaram e como elas se resolveram?”. Tivemos as seguintes respostas:

AR1: Falta de tempo para estudar em casa em função do trabalho.

AR2: A maior tensão no ensino médio era ver a aplicação da matemática, pois acho fantástica a matemática aplicada e essa tensão continuou durante o curso de licenciatura, pois não vejo aplicação desse conteúdo, apesar de saber que existe uma aplicação.

AR3: Graças a Deus, nunca tive dificuldades a não ser por falta de tempo para estudar devido ao trabalho, mas resolvia estudando final de semana sacrificando o passeio com a família.

AR5: Minha maior dificuldade foi que não tive uma base sólida de matemática no ensino médio, pois no EJA só aprendemos resumidamente os assuntos relacionadas a determinadas matérias, e quando tive que rever esses assuntos na faculdade mais aprofundadamente tive muitas dificuldades, reprovei em várias matérias por não compreender determinados assuntos, além disso tive depressão profunda por esse motivo pensei em desistir em vários momentos. Mas decidi que se cheguei até aqui, não foi por acaso vou tentar novamente erguer a cabeça e seguir em frente.

AF1: Uma grande dificuldade enfrentada foi o fator tempo, o estudo da matemática exige muita dedicação e tempo, e no início da graduação foi difícil. Não conseguia acompanhar os conteúdos, sempre trabalhei fora. Consegui amenizar a questão me reunindo com colegas e fazendo grupos de estudos, ajudou bastante a me manter até o final do curso.

AF2: Ao ingressar na 5ª série (hoje 6ºano) tive que me deslocar até a escola do centro da cidade e sofri preconceito tanto por parte de professores, mas principalmente por parte dos estudantes por ser da zona rural, mas nada que me abalasse. Aos poucos fui mostrando que tinha um ótimo desempenho acadêmico e esse preconceito foi diminuindo. No início eu tinha medo de tudo, pois estava acostumado a uma escola na qual os estudantes e os professores eram meus vizinhos e fui para uma escola maior, contendo professores e colegas com ideias e posicionamentos diferentes. Depois percebi que isso auxiliou a perceber que o mundo não estava restrito a comunidade na qual eu residia. No decorrer da escolaridade não tive mais problemas, a única coisa que sempre me incomodou no ensino médio e na graduação era a pressão por parte dos colegas para que eu lhes passasse as respostas na hora da prova.

AF4: Na escolha da profissão. Não havia certeza da carreira a ser seguida.

AF5: Houveram tensões extra curriculares. Todas resolvidas.

AF6: Bom, sempre fui muito comunicativa e, acreditava em mim. Porém, meus maiores momentos de tensão foram de não ter tido uma base, um ensino muito forte nas escolas públicas que estudei, porque depois no ensino médio e na faculdade eu tive que correr atrás para aprender além do conteúdo acadêmico, aqueles da base que não havia aprendido. Foi bem difícil e exaustivo esses momentos, e a forma que encontrei de solucionar foi com a ajuda dos meus colegas da faculdade que já possuíam essa base e puderam me ajudar, com grupos de estudos.

A partir do exposto, podemos observar que os fatores de dificuldades estão relacionados à falta de tempo para estudar devido ao trabalho, sendo necessário muitas vezes estudar nas horas livres e de descanso, em família. O segundo fator está relacionado à base da formação no ensino fundamental e médio insuficiente, uma vez que é importante para a continuação desse saber na graduação. Um aluno mencionou a dificuldade de ver a aplicação da matemática no dia a dia. Outro aluno mencionou a dificuldade em relação a escolha da profissão. No entanto, em relação às dificuldades de aprendizagem, as alunas formadas 1 e 6 realizaram grupos de estudos que conseguiam amenizar as dificuldades enfrentadas. Essa interação entre os alunos, ocorreu nos polos de Itapema e Laguna.

A última pergunta realizada aos alunos foi solicitado que deixem “seus comentários e/ou sugestões sobre o curso”. Obtivemos as seguintes respostas:

AR1: Que seja reorganizado a grade e que posso ser concluído em 8 semestres.

AR2: Tutores de qualidade, na verdade ter tutor, ter visita do professor, pois isso faz uma diferença gigante.

AR4: Excelente curso de matemática, ofertado por uma excelente universidade.

AR5: O curso em si é bom eu é quem tive dificuldades, pois não tive uma base sólida no ensino médio, minha sugestão é que sejam melhoradas as vídeoaulas gravadas e aumentem o número de aulas presencias, pois ajudará muito os próximos alunos que ingressarão no curso de matemática a distância. Os professores na maioria são bons e se dedicam na medida do possível. Ah aqueles com quem tive mais facilidade de aprendizagem pelo tipo de abordagem diferenciada e isso ajudou muito.

AF1: Curso bem estruturado, professores gabaritados instituição excelente e renomada.

AF2: Reorganização dos aspectos metodológicos que atendam as demandas de um curso a distância. Necessidade de disponibilização de mais vídeoaulas, lista de exercícios, discussões.

AF3: As Provas deveriam condizer mais com o conteúdo estudado e disposto no livro didático e

não criado exercícios totalmente fora dos padrões estudados que somente os professores conseguem resolver.

AF4: O curso é bom mais poderia haver mais aulas presenciais.

AF5: Bom curso!

AF6: Ter mais ofertas.

Como podemos observar os alunos tanto regulares quanto formados destacam a qualidade do curso, com bons professores. No entanto, há algumas sugestões que podem ser pensadas e como seriam viabilizadas, entre elas destacam-se:

1.Reduzir o número de semestres de nove para oito; O Coordenador do Curso quando questionado a esse respeito, se seria viável, obtivemos a seguinte resposta:

Coordenador: Inicialmente o curso era desenvolvido em 8 semestres, sendo que em 2 deles eram ministradas 5 disciplinas (número considerado bastante elevado pelas características do curso). A partir de 2009.2 foi acrescentado mais 1 semestre, possibilitando que nos 2 semestres em que o aluno faz o estágio, ele tivesse que cursar só mais outras 2 disciplinas. Creio que voltar a 8 semestres não seria viável. A tendência é que, segundo as últimas resoluções do Conselho Nacional de Educação, passemos a ter 10 semestres a partir do início de uma próxima oferta.

2.Mais vídeos aulas gravadas e encontros presenciais; Quando o Coordenador do Curso foi questionado a esse respeito, obtivemos a seguinte resposta:

Coordenador: Seria possível aumentar o número de aulas gravadas, mas não haveria espaço no calendário nem haveria condições financeiras de aumentar o número de aulas presenciais.

3.Ter mais ofertas. Em entrevista com o Coordenador foi colocado a sugestão da “realização de mais ofertas, como se dá a escolha dos Polos, e a realização da oferta?”

Coordenador: Mais ofertas ao mesmo tempo seria bom, mas depende de lançamento de editais mais constantes pela Capes. Ultimamente foi lançado

um edital que levou ao início da oferta de 2013.2 e um outro nos últimos dias de 2014 cuja oferta só se concretizou a partir de junho de 2016. A escolha dos polos depende de demanda pesquisada pelos coordenadores de polo e de que o polo esteja classificado como apto pelos avaliadores da Capes (essa classificação depende do curso que se pretende oferecer).

Podemos perceber que dentro das sugestões dos alunos poucas conseguem ser colocadas em práticas, porém percebe-se um diálogo entre os alunos e a coordenação do Curso, no sentido da ciência das dificuldades enfrentadas pelos alunos. Sendo assim, quando o Coordenador do Curso foi questionado a respeito de “Quais seriam as alternativas e motivações que o senhor tem a sugerir? Como poderia ser a motivação dos alunos EaD tanto pelo Polo, quanto via Secretaria. Quais medidas, além das videoconferências, das aulas presenciais e do próprio Moodle poderiam ser pensadas para motivá-los.” O Coordenador respondeu:

Coordenador: Acho que uma boa forma de motivar os alunos seria realizar, semestralmente, uma visita deles ao Campus de Florianópolis com uma programação pensada de forma a incluí-los (pesquisa, extensão e ensino da UFSC). Poderia ser durante um sábado todo, sem a necessidade de pernoite, mas com disponibilização do transporte do polo até Florianópolis.

Os apontamentos sugeridos pelo Coordenador do Curso, em certa medida, parecem viáveis de serem aplicados. No entanto, no cenário atual de cortes no ensino, com prejuízos até mesmo para as aulas presenciais e a contratação de tutores, essa realidade torna-se mais distante. E o que fica comprometido é a própria qualidade do curso, um dos aspectos que os alunos mais destacaram como razões para a permanência no Curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos compreender as singularidades e a relação com o saber, relativos à permanência dos estudantes no Curso de Licenciatura em Matemática EaD da UFSC, baseado nos referenciais de Bourdieu (2003; 2007), Charlot (2005) e Lahire (1997). Para tal, foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas, estruturado em três blocos: perfil, investimento escolar, e avaliação sobre o curso e vida acadêmica. As questões permitiram levantar algumas informações sobre a trajetória escolar, o tipo de escola que o aluno cursou no ensino fundamental e seu percurso ao ingressar no curso.

O questionário foi enviado à um grupo de 16 alunos regulares e 48 alunos formados, buscando compreender as singularidades e a relação com o saber entre os estudantes que permanecem no curso, retornando apenas cinco questionários de alunos regulares e seis de alunos formados. Além disso, foi realizada uma entrevista com o Coordenador do Curso para saber a respeito da estrutura e funcionamento do mesmo, assim como as estratégias que podem ser adotadas para motivar os alunos.

No primeiro momento apresentamos o referencial teórico a respeito dos capitais (social, econômico e cultural) e de *habitus*, de acordo com Bourdieu (2003; 2007) na análise macro-sociológica. As contribuições de Lahire (1997) para uma sociologia da educação em uma escala individual, observando as singularidades dos alunos e Charlot (2005) para identificar a relação dos alunos com o saber matemático.

No segundo capítulo iniciamos com o histórico do EaD no Brasil, cujas primeiras experiências datam do início do século XX, onde as rádios e jornais ofertavam os cursos por correspondência. Apenas em 1996 que a educação a distância surge oficialmente no Brasil, o MEC cria a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Decreto nº 1.917 visando uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira. Nos anos 2000 vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EaD, foram implantados pelo MEC, resultando na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) (MAIA & MATTAR, 2007; VIANNEY, 2003). Neste período podemos observar um avanço na utilização de recursos da tecnologia da informação com o advento da internet, o Sistema UAB, articula as IES, os governos estaduais e municipais, para atender diversas regiões do país no qual o ensino superior gratuito não havia alcançado.

A UFSC iniciou a oferta do curso de Licenciatura em Matemática na modalidade de EaD, no ano de 2005, no Programa PROLICEN, atual Pró-Licenciatura. A partir do segundo semestre de 2009 o curso de Licenciatura em Matemática na modalidade de EaD adere ao sistema UAB, possuindo nove polos localizados apenas no estado de Santa Catarina (Canoinhas, Criciúma, Indaial, Itapema, Joinville, Lages, Pouso Redondo, Treze Tílias e Tubarão). No segundo semestre de 2013 foi reofertado o curso no âmbito do Sistema UAB, cuja edição possuiu quatro polos (Araranguá, Braço do Norte, Indaial e Praia Grande), todos no estado de Santa Catarina. Atualmente o curso está na 3ª edição do Sistema UAB, com ingressantes regulares no ano e semestre de 2017.1, nos polos de Canelinha e Laguna.

No terceiro capítulo está a análise dos questionários respondidos em três etapas, no primeiro momento descrevemos os personagens que constituem o curso, suas particularidades, em seguida apresentamos os investimentos e influências que tiveram durante a trajetória escolar e, por último, são apresentados os aspectos singulares em relação com o Curso que fazem os alunos permanecerem.

Em relação ao perfil dos alunos regulares e formados, em sua maioria ingressaram no curso com idade superior aos 27 anos, são casados, possuem filhos, são os principais responsáveis pelo próprio sustento e da família, possuem pouco tempo para atividades de lazer, utilizam até 10% para atividades culturais, estudaram em escolas públicas precárias que não possuíam muita infraestrutura, mas com professores qualificados. Uma particularidade dos alunos regulares e formados é a área de atuação: apenas um aluno regular e três alunos formados atuam como professor.

No que tange aos incentivos e influências de familiares e amigos, os alunos afirmam que os mesmos não influenciaram na decisão para a escolha do curso. Porém alguns professores tiveram papel fundamental para suas escolhas, em particular os professores de matemática. A escolha do curso foi realizada pelo interesse na área de exatas, seguido pela similaridade da grade curricular com o curso almejado. Em relação à escolha da modalidade de EaD, em primeiro lugar destaca-se a flexibilidade de horários, em segundo não precisar ir todos os dias para um local, outros fatores foi a possibilidade de conciliar com o trabalho.

Os fatores de dificuldades em permanecer no curso, tanto dos alunos regulares quanto dos formados, estão relacionados à falta de tempo para estudar devido ao trabalho, sendo necessário muitas vezes estudar nas horas livres e de descanso, em família. O segundo fator está relacionado à base da formação no ensino fundamental e médio

insuficiente. Outra particularidade dos alunos regulares é a razão pela permanência no curso em primeiro lugar se dar pela qualidade, seguido pelo gosto pelas exatas, o emprego é o último fator que influenciou. A ordem para os alunos formados se dá pelo gosto pelas exatas, seguido da qualidade e emprego. Como pudemos observar, os alunos tanto regulares quanto formados destacam a qualidade do curso.

Neste trabalho apresentamos um universo restrito de atores, porém nos mostram algumas diretrizes e caminhos futuros a seguir. O questionário aplicado possui algumas limitações, uma entrevista mais aprofundada a respeito da trajetória de vida dos alunos e seus familiares, poderia nos apresentar outros cenários, em que novas análises e diálogos poderiam ser realizados, pois a pesquisa é sempre um fazer e refazer.

Uma medida que apontamos para o Curso de Licenciatura em Matemática EaD da UFSC, frente às várias restrições econômicas do cenário atual, seria a aplicação de um questionário para identificar o perfil do ingressante, sua trajetória escolar e de vida, assim sendo possível identificar as limitações dos alunos e do curso, criando estratégias de motivação e diminuição da evasão. O questionário poderia ser aplicado uma vez por ano para acompanhar a satisfação dos alunos.

REFERÊNCIAS

ACCARDO, Alain. Sina escolar. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 595-611.

BELLONI, Maria Luisa. **Educação a Distância**. Campinas, Autores Associados, 2006.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 2003.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as dificuldades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de Educação**. 4ª edição. Rio de Janeiro. Petrópolis, Vozes, 1998a, p. 39-64

_____. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 693-732.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CAZELLI, Sibeles. Os capitais econômico, social e cultural à luz de Bourdieu e Coleman. In. CAZELLI, Sibeles. **Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações?** Orientador: Creso Franco. – Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005. (Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação).

CHARLOT. Bernard. **Relação com o saber formação dos professores e globalização questões para a educação hoje**. Porto Alegre Artmed. 2005.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, C.; J. MATTAR. **ABC da EaD: a Educação a Distância hoje**. 1. ed. São Paulo: Pearson. 2007.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO^a. **Secretaria de Educação a Distância**. Relatório de Gestão 2010. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16183-relatorio-gestao-2010-pdf&Itemid=30192>
Acesso em: 15 jun. 2017

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO^b. **Secretarias extintas**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/30000-uncategorised/20667-secretarias-extintas-relatorios-de-gestao>> Acesso em: 15 jun. 2017.

PORTAL UAB. **Sobre a UAB**. *O que é*. Disponível em:
<<http://www.capes.gov.br/uab>> Acesso em: 15 jun. 2017.

ROZAR, Andrezza. **Fatores que influenciam na evasão**: estudo de caso do curso de licenciatura em física a distância da UFSC. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Florianópolis, 2015

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e et al . A evasão no ensino superior brasileiro. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 37, n. 132, p. 641-659, Dec. 2007 .

SOULIÉ, Charles. Um sucesso comprometedor. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 613-619.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. **Relatório de autoavaliação do Curso de Licenciatura em Matemática – EaD UFSC**. Centro de Ciências da Educação (CED), LANTEC - Laboratório de Novas Tecnologias, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2016

VIANNEY, João et al. **A universidade virtual no Brasil**: o ensino superior a distância no Brasil. Tubarão, SC: Ed. Unisul, 2003.

ZUIN, Antonio A. S.. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 27, n. 96, p. 935-954, Oct. 2006 .

APÊNDICE A: Questionário alunos regulares



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

QUESTIONÁRIO

Este é um questionário elaborado pela licencianda Yohana Taise Hoffmann do curso de Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina. O objetivo deste questionário é levantar dados para conhecer o perfil e expectativas dos estudantes que permanecem no Curso de Licenciatura Matemática, na modalidade de ensino a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a partir do ano de matrícula 2013.02 (UAB 2ª Edição). As informações serão utilizadas no Trabalho de Conclusão de Licenciatura.

Suas informações serão tratadas com sigilo. Ao responder o questionário você declara que está de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

☐

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

BLOCO I – Perfil							
1. Gênero:							
<input type="checkbox"/>	Feminino	<input type="checkbox"/>	Masculino	<input type="checkbox"/>	Outro		
2. Identificação Étnico-racial:							
<input type="checkbox"/>	Indígena	<input type="checkbox"/>	Negro(a)/Afrodescendente	<input type="checkbox"/>	Branco(a)/Caucasiano		
<input type="checkbox"/>	Pardo(a)	<input type="checkbox"/>	Amarelo/Oriental	<input type="checkbox"/>	Outro (Especifique):		
3. Idade que ingressou no curso (2013.2):							
4. Estado Civil:							
<input type="checkbox"/>	Solteiro(a)	<input type="checkbox"/>	Casado(a)/União estável/Amasiado	<input type="checkbox"/>	Separado(a)		
<input type="checkbox"/>	Viúvo(a)	<input type="checkbox"/>	Outro(s):				
5. Possui filhos:							
<input type="checkbox"/>	Não possui	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	Mais de 2
6. Participação na vida econômica familiar:							
<input type="checkbox"/>	Não contribuo com o sustento familiar						
<input type="checkbox"/>	Sou parcialmente responsável pelo meu próprio sustento						

<input type="checkbox"/> Sou principal responsável pelo meu próprio sustento			
<input type="checkbox"/> Sou principal responsável pelo meu próprio sustento e contribuo parcialmente para o sustento familiar			
<input type="checkbox"/> Sou principal responsável pelo meu próprio sustento e o de minha família			
7. Em relação às atividades culturais e de lazer, você já viajou? Para onde? Dentro do estado? Para outro estado? Outro país?			
8. Você pratica ou já praticou alguma atividade extracurricular, como: esportes, música, dança, teatro, pintura, e/ou entre outros? Qual?			
9. Você tem acesso ao cinema, teatro, e lugares de lazer?		9.1 Em caso afirmativo, com que frequência (semanal/mensal) costuma ir nesses lugares?	
10. Qual a porcentagem, aproximada, da renda investida em cultura?			
<input type="checkbox"/> até 10%	<input type="checkbox"/> até 30%	<input type="checkbox"/> até 50%	<input type="checkbox"/> acima de 50%
11. Você tem tempo para o lazer, e como ocupa esse tempo?			
12. Você participa de alguma associação (sindicato, clube, projeto social, ONG, partido político, etc.)?			
13. Você já se formou em outra graduação?			
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não		
13.1 Em caso afirmativo, indique:			
<input type="checkbox"/> Bacharelado	<input type="checkbox"/> Licenciatura	<input type="checkbox"/> Bacharelado e Licenciatura	
13.1.1 Em qual área você é formado?			
14. Você já é pós-graduado?			
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não		
14.1 Em caso afirmativo, qual é a sua titulação?			
<input type="checkbox"/> Especialista	<input type="checkbox"/> Mestre	<input type="checkbox"/> Doutor	
14.1.1 Em qual área?			
15. Polo onde realiza o curso:			
<input type="checkbox"/> Araranguá	<input type="checkbox"/> Braço do	<input type="checkbox"/> Indaial	

		Norte		
16. Município onde mora durante o curso:				
17. Distância da residência/trabalho ao polo				
	Menos de 10 km		Entre 10 a 39 km	Entre 40 a 69 km
	Entre 70 a 99 km		Entre 100 a 129 Km	Mais de 129 Km
18. Meio de transporte utilizado para chegar ao Polo (Pode assinalar mais do que uma alternativa):				
	A pé		Bicicleta	Ônibus
	Fretamento (Ex.: vans)		Carro/Moto (próprio)	Carro/Moto (carona)
19. Com que frequência você acessa a internet?				
	Nenhuma (Nunca acessa)		Pouca (Uma vez por mês)	Média (Uma vez por semana)
	Bastante (Todos os dias)		Extremamente (Todos os dias mais de 4h)	
20. Onde geralmente você acessa a internet?				
21. Qual atividade profissional você exerce atualmente?				
	Professor		Gestor Educacional	Outro (Especifique):
22. Qual é seu campo de atuação profissional atualmente? (Pode assinalar mais do que uma alternativa)				
	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Ensino Técnico		Ensino Superior	
	Pós-graduação <i>stricto-sensu</i>		Pós-graduação <i>lato-sensu</i>	
	Outro campo na educação. (Especifique):		Outro campo fora da educação. (Especifique):	
	Estudante		Não trabalho	
BLOCO II - Família e incentivos				
23. Quais são os familiares com quem você teve ou tem mais proximidade (apenas os próximos)? Tiveram alguma influência sobre a escolha do seu curso? Qual deles mais a(o) influenciou?				
24. Em que escolas você estudou antes da UFSC (desde o Ensino Fundamental)?				
	Maior parte em escola pública		Maior parte em escola privada	
	Só em escola pública		Só em escola privada	

25. Como você descreveria cada uma dessa(s) escola(s), incluindo a localização e infraestrutura (salas, biblioteca, auditório, laboratório, pátios, secretaria, quadro de professores, entre outros)?		
26. Existia algum professor(a) ou colega que você admirava ou se identificava ? Quem? Professor(a) de quê? Como ele(a) era? Por que você o(a) admirava ou se identificava com ele(a)?		
27. Como você descreveria seus professores de matemática (didática, metodologia de ensino, entre outros aspectos)? Como era sua relação com eles?		
28. Que dificuldades (crises, tensões, angústias, dúvidas ou incertezas) você experimentou ao longo da sua história escolar (desde o ensino médio até o ensino superior, incluindo o curso de licenciatura em matemática)? Quando essas tensões começaram e como elas se resolveram?		
BLOCO III - Avaliação sobre o curso e vida acadêmica		
29. Qual a principal razão pela escolha do curso de licenciatura matemática? (Pode assinalar mais do que uma alternativa):		
<input type="checkbox"/>	Baixo índice candidato vaga no vestibular	
<input type="checkbox"/>	Interesse pela área de exatas	
<input type="checkbox"/>	Interesse pela licenciatura	
<input type="checkbox"/>	Influência familiar	
<input type="checkbox"/>	Influência de algum professor(a)	
<input type="checkbox"/>	Maior oferta de vagas de emprego (escolas públicas e privadas)	
<input type="checkbox"/>	O curso de licenciatura matemática não era a primeira opção, porém, apresenta similaridade da grade curricular com o curso almejado	
<input type="checkbox"/>	Único curso gratuito na região	
<input type="checkbox"/>	Único curso gratuito na modalidade à distância na região	
<input type="checkbox"/>	Já estar trabalhando como professor e precisar do diploma	
<input type="checkbox"/>	Outro(s). Especifique:	
30. Atuação como professor(a):		
<input type="checkbox"/>	Nunca atuou	<input type="checkbox"/>
		Já atuava quando ingressou no curso

Passou a atuar durante o curso					
30.1 A sua prática como professor(a) auxilia ou dificulta na trajetória de formação em licenciatura em matemática?					
31. Antes de ingressar no Curso, estava suficientemente informado sobre ele (grade curricular, aulas presenciais, videoconferências, entre outros aspectos):					
Discordo plenamente		Discordo parcialmente			
Concordo plenamente		Concordo parcialmente			
31.1 Essas informações te auxiliam atualmente? Ou algumas das informações não se confirmam? O curso atende as suas expectativas?					
32. Como você avaliava os seguintes itens do seu curso no Polo:					
Características	Boa	Regular	Ruim	Não sei	Não se aplica
Sala de Aula					
Salas de Informática					
Biblioteca					
Secretaria					
Espaços comuns					
Segurança no Polo					
Segurança no Trajeto					
33. Quantas vezes por semana você vai ao Polo?					
34. Por que você escolheu estudar em um curso ofertado na modalidade a distância?					
35. Você tem/teve dificuldade para permanecer no curso?					
Sim		Não			
35.1 Em caso afirmativo, cite as dificuldades que você tem/teve (adaptação ao ensino a distância, conteúdos, distância do polo, trabalho, família, entre outros aspectos):					
36. Quais são os fatores que contribuem para sua permanência no curso de licenciatura em matemática? (Pode assinalar mais do que uma alternativa):					

	Oportunidades no mercado de trabalho		Qualidade do Curso
	Gosto pelas exatas		Influência de algum familiar
	Interesse pela docência		Outros. Especifique
37. Como avalia seu envolvimento com o curso? Ou os conteúdos ou as relações pessoais construídas a partir do curso já passaram a fazer parte da sua vida pessoal? Seu círculo de amizades mudou?			
38. Deixe aqui seus comentários e/ou sugestões sobre o curso:			

APÊNDICE B: Questionário alunos formados



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

QUESTIONÁRIO

Este é um questionário elaborado pela licencianda Yohana Taise Hoffmann do curso de Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina. O objetivo deste questionário é levantar dados para conhecer o perfil e expectativas dos estudantes formados no Curso de Licenciatura Matemática, na modalidade de ensino a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a partir do ano de matrícula 2009.02 (UAB 1ª Edição). As informações serão utilizadas no Trabalho de Conclusão de Licenciatura.

Suas informações serão tratadas com sigilo. Ao responder o questionário você declara que está de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

☐

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

BLOCO I – Perfil					
1. Gênero:					
<input type="checkbox"/>	Feminino	<input type="checkbox"/>	Masculino	<input type="checkbox"/>	Outro
2. Identificação Étnico-racial:					
<input type="checkbox"/>	Indígena	<input type="checkbox"/>	Negro(a)/Afrodescendente	<input type="checkbox"/>	Branco(a)/Caucasiano
<input type="checkbox"/>	Pardo(a)	<input type="checkbox"/>	Amarelo/Oriental	<input type="checkbox"/>	Outro (Especifique):
3. Idade que ingressou no curso e se formou					
4. Estado Civil:					
<input type="checkbox"/>	Solteiro(a)	<input type="checkbox"/>	Casado(a)/União estável/Amasiado	<input type="checkbox"/>	Separado(a)
<input type="checkbox"/>	Viúvo(a)	<input type="checkbox"/>	Outro(s):		
5. Possui filhos:					
<input type="checkbox"/>	Não possui	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2
<input type="checkbox"/>	Mais de 2				
6. Participação na vida econômica familiar:					
<input type="checkbox"/>	Não contribuo com o sustento familiar				
<input type="checkbox"/>	Sou parcialmente responsável pelo meu próprio sustento				

<input type="checkbox"/> Sou principal responsável pelo meu próprio sustento							
<input type="checkbox"/> Sou principal responsável pelo meu próprio sustento e contribuo parcialmente para o sustento familiar							
<input type="checkbox"/> Sou principal responsável pelo meu próprio sustento e o de minha família							
7. Em relação às atividades culturais e de lazer, você já viajou? Para onde? Dentro do estado? Para outro estado? Outro país?							
8. Você pratica ou já praticou alguma atividade extracurricular, como: esportes, música, dança, teatro, pintura, e/ou entre outros? Qual?							
9. Você tem acesso ao cinema, teatro, e lugares de lazer?				9.1 Em caso afirmativo, com que frequência (semanal/mensal) costuma ir nesses lugares?			
10. Qual a porcentagem, aproximada, da renda investida em cultura?							
<input type="checkbox"/>	até 10%	<input type="checkbox"/>	até 30%	<input type="checkbox"/>	até 50%	<input type="checkbox"/>	acima de 50%
11. Você tem tempo para o lazer, e como ocupa esse tempo?							
12. Você participa de alguma associação (sindicato, clube, projeto social, ONG, partido político, etc.)?							
13. Você já se formou em outra graduação?							
<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não				
13.1 Em caso afirmativo, indique:							
<input type="checkbox"/>	Bacharelado	<input type="checkbox"/>	Licenciatura	<input type="checkbox"/>	Bacharelado e Licenciatura		
13.1.1 Em qual área você é formado?							
14. Você já é pós-graduado?							
<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não				
14.1 Em caso afirmativo, qual é a sua titulação?							
<input type="checkbox"/>	Especialista	<input type="checkbox"/>	Mestre	<input type="checkbox"/>	Doutor		
14.1.1 Em qual área?							
15. Com que frequência você acessa a internet?							

	Nenhuma (Nunca acessa)		Pouca (Uma vez por mês)		Média (Uma vez por semana)
	Bastante (Todos os dias)		Extremamente (Todos os dias mais de 4h)		
16. Onde geralmente você acessa a internet?					
17. Qual atividade profissional você exerce atualmente?					
	Professor		Gestor Educacional		Outro (Especifique):
18. Qual é seu campo de atuação profissional atualmente? (Pode assinalar mais do que uma alternativa)					
	Ensino Fundamental				Ensino Médio
	Ensino Técnico				Ensino Superior
	Pós-graduação <i>stricto-sensu</i>				Pós-graduação <i>lato-sensu</i>
	Outro campo na educação. (Especifique):				Outro campo fora da educação. (Especifique):
	Estudante				Não trabalho
BLOCO II – Investimento Escolar					
19. Quais são os familiares com quem você teve ou tem mais proximidade/incentivo (apenas os próximos)? Tiveram alguma influência sobre a escolha do seu curso? Qual deles mais a(o) influenciou?					
20. Em que escolas você estudou antes da UFSC (desde o Ensino Fundamental)?					
	Maior parte em escola pública				Maior parte em escola privada
	Só em escola pública				Só em escola privada
21. Como você descreveria cada uma dessa(s) escola(s), incluindo a localização e infraestrutura (salas, biblioteca, auditório, laboratório, pátios, secretaria, quadro de professores, entre outros)?					
22. Existia algum professor(a) ou colega que você admirava ou se identificava ? Quem? Professor(a) de quê? Como ele(a) era? Por que você o(a) admirava ou se identificava com ele(a)?					
23. Como você descreveria seus professores de matemática (didática,					

metodologia de ensino, entre outros aspectos)? Como era sua relação com eles?			
24. Que dificuldades (crises, tensões, angústias, dúvidas ou incertezas) você experimentou ao longo da sua história escolar (desde o ensino médio até o ensino superior, incluindo o curso de licenciatura em matemática)? Quando essas tensões começaram e como elas se resolveram?			
BLOCO III - Avaliação sobre o curso e vida acadêmica			
25. Polo onde realizou o curso:			
26. Município onde morou durante o curso:			
27. Distância da residência/trabalho ao polo em tempo			
28. Meio de transporte utilizado para chegar ao Polo (Pode assinalar mais do que uma alternativa):			
<input type="checkbox"/>	A pé	<input type="checkbox"/>	Bicicleta
<input type="checkbox"/>	Fretamento (Ex.: vans)	<input type="checkbox"/>	Carro/Moto (próprio)
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Ônibus
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Carro/Moto (carona)
29. Qual a principal razão pela escolha do curso de licenciatura matemática? (Pode assinalar mais do que uma alternativa):			
<input type="checkbox"/>	Baixo índice candidato vaga no vestibular		
<input type="checkbox"/>	Interesse pela área de exatas		
<input type="checkbox"/>	Interesse pela licenciatura		
<input type="checkbox"/>	Influência familiar		
<input type="checkbox"/>	Influência de algum professor(a)		
<input type="checkbox"/>	Maior oferta de vagas de emprego (escolas públicas e privadas)		
<input type="checkbox"/>	O curso de licenciatura matemática não era a primeira opção, porém, apresenta similaridade da grade curricular com o curso almejado		
<input type="checkbox"/>	Único curso gratuito na região		
<input type="checkbox"/>	Único curso gratuito na modalidade à distância na região		
<input type="checkbox"/>	Já estar trabalhando como professor e precisar do diploma		
<input type="checkbox"/>	Outro(s). Especifique:		
30. Atuação como professor(a):			
<input type="checkbox"/>	Nunca atuou	<input type="checkbox"/>	Já atuava quando ingressou no curso
<input type="checkbox"/>	Passou a atuar durante o curso		

30.1 A sua prática como professor(a) auxiliou ou dificultou na trajetória de formação em licenciatura em matemática?					
31. Antes de ingressar no Curso, estava suficientemente informado sobre ele (grade curricular, aulas presenciais, videoconferências, entre outros aspectos):					
Discordo plenamente		Discordo parcialmente			
Concordo plenamente		Concordo parcialmente			
31.1 Essas informações te auxiliam atualmente? Ou algumas das informações não se confirmam? O curso atende as suas expectativas?					
32. Como você avaliava os seguintes itens do seu curso no Polo:					
Características	Boa	Regular	Ruim	Não sei	Não se aplica
Sala de Aula					
Salas de Informática					
Biblioteca					
Secretaria					
Espaços comuns					
Segurança no Polo					
Segurança no Trajeto					
33. Quantas vezes por semana você ia ao Polo?					
34. Por que você escolheu estudar em um curso ofertado na modalidade a distância?					
35. Você tem/teve dificuldade para permanecer no curso?					
Sim		Não			
35.1 Em caso afirmativo, cite as dificuldades que você tem/teve (adaptação ao ensino a distância, conteúdos, distância do polo, trabalho, família, entre outros aspectos):					
36. Quais são os fatores que contribuem para a realização do curso de licenciatura em matemática? (Pode assinalar mais do que uma alternativa):					
Oportunidades no mercado de trabalho			Qualidade do Curso		
Gosto pelas exatas			Influência de algum familiar		

	Interesse pela docência		Outros. Especifique
37. Como avalia seu envolvimento com o curso? Ou os conteúdos ou as relações pessoais construídas a partir do curso já passaram a fazer parte da sua vida pessoal? Seu círculo de amizades mudou?			
38. Deixe aqui seus comentários e/ou sugestões sobre o curso:			

APÊNDICE C: Roteiro de entrevista com Coordenador do Curso

Prezado Professor Márcio Rodolfo Fernandes,

Em primeiro lugar gostaríamos de agradecer a disponibilidade em realizar essa entrevista e ser acessível quanto às informações do Curso de Licenciatura matemática EaD da UFSC.

1. A pergunta inicial diz respeito ao alto índice de alunos evadidos, como se sabe, há vários fatores que corroboram para o aumento. À quais razões o senhor caracteriza a evasão dos alunos do Curso de Licenciatura matemática EaD da UFSC?
2. Em relação aos cortes que o Curso sofreu e prejudicou o ensino e aprendizagem dos alunos desestimulando-os, pois não tinham tutores e encontros presenciais, semestre de 2016.1. Surgem alguns questionamentos, entre eles:
 - 2.1 Como manter durante todo o curso tutores presenciais e a distância?
 - 2.2 É possível ter mais vídeo aulas gravadas e encontros presenciais dentro do calendário acadêmico e do cronograma semestral?
3. Em relação aos polos, desde a primeira edição UAB, todos possuíam Bibliotecas e Salas de informática?
4. Um aluno comentou em reduzir os semestres de nove para oito, isso é viável?
5. O que foi sugerido é a realização de mais ofertas, como se dá a escolha dos Polos, e a realização da oferta?
6. Quais seriam as alternativas e motivações que o senhor tem a sugerir?

ANEXO: Relatório Curso de Licenciatura Matemática EaD UFSC, baixo número de formados

O Curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a Distância oferecido pelo Departamento de Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina surgiu no ano de 2005 atendendo a 11 polos no estado do Maranhão. No ano seguinte, foi aberta uma nova turma no estado de Santa Catarina que atendeu 12 polos. No ano de 2009, foi oferecido mais uma vez, agora no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, em 8 polos do interior de Santa Catarina (Canoinhas, Criciúma, Indaial, Itapema, Joinville, Pouso Redondo, Treze Tílias e Tubarão), tendo formado 35 dos seus 377 alunos matriculados inicialmente.

Este relatório tem por objetivo indicar as razões que impediram que um número maior de formados tenha sido alcançado na oferta iniciada em 2009.2.

Recorrendo aos dados do Controle Acadêmico de Graduação (CAGR) de nossa universidade, pode-se observar que, ao final do primeiro período da oferta, contávamos com apenas 165 alunos ativos, isto é, aproximadamente 57% dos alunos matriculados já haviam desistido do curso. Dentre os possíveis motivadores desta evasão inicial, destacamos:

Desconhecimento pelo aluno da prática da aprendizagem à distância;
Distância entre o respectivo polo de apoio presencial e a residência do aluno, muitas vezes em municípios distintos um do outro;
Dificuldades dos alunos em conciliar estudo e trabalho, obrigações referentes à profissão, atenção à família;
Formação escolar anterior precária.

Em relação ao item c, existe também a expectativa dos ingressantes num curso na modalidade à distância de que esse tipo de curso seja indicado para pessoas com pouco tempo para dedicar aos estudos. Ao perceber que as coisas não funcionam bem como ele esperava, o aluno acaba desistindo por falta de tempo.

Uma saída para esse problema seria dar ao aluno a oportunidade de fazer o curso na sua velocidade, isto é, dando-lhe a possibilidade de escolher quais disciplinas fazer e quantas fazer a cada período (obedecendo-se a uma quantidade mínima de disciplinas de forma a não atingir o tempo máximo de integralização do curso). Infelizmente isto não é possível no

modelo atual porque as disciplinas não são reofertadas automaticamente como nos cursos presenciais.

Em relação à formação escolar anterior, cabe ressaltar que os alunos em geral têm faixa etária maior que a dos ingressantes em cursos presenciais, estando por esse motivo há muito tempo longe dos bancos escolares. Este dado se reflete também no baixo aproveitamento nas duas disciplinas específicas de matemática do primeiro período, ambas fortemente dependentes do conhecimento matemático adquirido no ensino médio, como pode ser visto nas duas primeiras linhas da Tabela 1.

Por outro lado, percebe-se também na mesma tabela que o índice de aprovação cresce com o passar dos semestres letivos, enquanto o número de alunos no curso se estabiliza. Isto acontece até mesmo na sequência de disciplinas de Cálculo, disciplinas reconhecidamente com alto índice de reprovação nos vários cursos em que estão presentes. Nos últimos períodos, as disciplinas de estágio têm aprovação muito alta em função de

Disciplinas	Período	% Alunos Aprovados	% Alunos Reprovados
Fundamentos de Matemática I	Primeiro	19,2	80,7
Problemas - Sistematização e Representação	Primeiro	37,6	62,4
Geometria I	Segundo	28,8	71,2
Introdução ao Cálculo	Terceiro	13,2	86,7
Cálculo I	Quarto	25	75
Cálculo III	Sexto	32,1	67,9
Estágio Supervisionado I	Sétimo	90,5	9,5
Estágio Supervisionado II	Oitavo	92,3	7,7

Tabela 1: Índice de aproveitamento de algumas disciplinas

Observa-se que o descontentamento com o curso ou com a profissão é o principal motivo do abandono escolar no Curso de Licenciatura do IFNMG – Campus Januária. Esses resultados confirmam os estudos de Gatti e colaboradores (2009) e Bitar e colaboradores (2012), que relatam que o desprestígio da profissão docente, aliado aos baixos salários e a longas jornadas de trabalho, são fatores desestimulantes à permanência

no curso. Vale ressaltar, ainda, que os alunos chegam com defasagem de aprendizagem da escola de ensino básico e encontram muitas dificuldades ao ingressar no curso, levando a muitas reprovações, o que contribui com o aumento do abandono do curso.

Florianópolis, 21 de setembro de 2015.

Márcio Rodolfo Fernandes
Coordenador do Curso de Licenciatura em
Matemática na Modalidade a Distância